

Dynamiken der Einstellungsentwicklung

Konzeptuelle und empirische Untersuchungen
am Beispiel zweier schulischer Innovationen

Lydia Schmieder

Dynamiken

schulische Innovationen

Einstellungsentwicklung

konzeptuelle Untersuchung

Einstellungsentwicklung

Schulische Innovationen

empirische Untersuchung



Universitätsverlag
Hildesheim

Lydia Schmieder

Dynamiken der Einstellungsentwicklung

Lydia Schmieder

Dynamiken der Einstellungsentwicklung

Konzeptuelle und empirische Untersuchungen
am Beispiel zweier schulischer Innovationen

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz
«Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland»
versehen. Weitere Informationen finden sich unter:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

© Universitätsverlag Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/publizieren/open-access-universitaetsverlag/>

Erstausgabe Hildesheim 2019
Satz, Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Der Beitrag steht als elektronische Publikation im Internet kostenfrei (Open Access) zur Verfügung:
<http://dx.doi.org/10.18442/030>

Zitierempfehlung:

Schmieder, L. (2019): Dynamiken der Einstellungsentwicklung. Konzeptuelle und empirische Untersuchungen am Beispiel zweier schulischer Innovationen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Online-Publikation (Open Access), DOI: 10.18442/030

Dynamiken der Einstellungsentwicklung

konzeptuelle und empirische Untersuchungen
am Beispiel zweier schulischer Innovationen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Sozial- und Erziehungswissenschaften (Dr. phil.)
im Fachbereich 1
an der Stiftung Universität Hildesheim

vorgelegt von

Lydia Schmieder

(geb. 12.01.1989 in Rudolstadt, Thüringen)

Vorsitz: Prof. Dr. Janna Teltemann

Gutachter: Prof. Dr. Werner Greve, Universität Hildesheim

Gutachter: Prof. Dr. Bernhard Leipold, Universität der Bundeswehr München

Tag der Disputation: 25. März 2019

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Danksagung	11
Zusammenfassung	12
Abstract	13
1 Einleitung	14
2 Das Einstellungskonstrukt	15
2.1 Inhalt, Struktur und Stabilität	16
2.1.1 Einstellungsinhalte	16
2.1.2 Einstellungsstruktur	16
2.1.3 Einstellungsstabilität	17
2.1.4 Synopse	17
2.2 Konstruktivistische Perspektive	19
2.2.1 Kognitive Einstellungsdeterminanten	19
2.2.2 Soziale Einstellungsdeterminanten	19
2.2.3 Synopse	20
2.3 Handlungstheoretische Perspektive	20
2.3.1 Theorie des geplanten Verhaltens	21
2.3.2 Theoretische Weiterentwicklungen	25
2.3.3 Synopse	27
2.4 Dispositionelle Perspektive	27
2.4.1 Meta- und Hybridmodelle	28
2.4.2 Synopse	28
2.5 Zwischenfazit	30
2.5.1 Zu erklärende vs. erklärende Variablen	30
2.5.2 Fluktuierende Konstrukte vs. stabile Einheiten	31
2.6 Entwicklungsperspektive	31
2.6.1 Lebenslange Entwicklung	32
2.6.2 Entwicklungsregulation	33
2.6.3 Anwendung auf das Einstellungskonzept	34
2.7 Fazit	37
3 Einstellungsmessung	39
3.1 Explizite Verfahren	39
3.2 Implizite Verfahren	40
3.3 Synopse	41

3.4	Anwendungsperspektiven	41
3.4.1	Schulische Innovationen	42
3.4.2	Bilingualer Unterricht	43
3.4.3	Inklusiver Unterricht	46
3.4.4	Vergleichende Konturierung und Kritik	50
4	Forschungsleitende Annahmen und Untersuchung	53
4.1	Forschungsleitende Annahmen	53
4.2	Empirische Untersuchungen	54
4.2.1	Studiendesign	55
4.2.2	Erhebungsmethode	56
4.2.3	Messmodell	56
4.2.4	Synopse	57
5	Studie 1: Einstellungsdynamiken bezüglich bilingualen Unterrichts	58
5.1	Überblick über das Studienprogramm	58
5.2	Grundgesamtheit	58
5.3	Vorstudie	59
5.3.1	Zielsetzung und Prozedere	59
5.3.2	Erhebungsinstrument	59
5.3.3	Datenerhebung und Stichprobe	62
5.3.4	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	63
5.4	Querschnittliche Untersuchung (Studie 1A)	64
5.4.1	Erhebungsinstrument	64
5.4.2	Datenerhebung	73
5.4.3	Stichprobe	74
5.4.4	Ergebnisse	76
5.5	Längsschnittliche Untersuchung (Studie 1B)	94
5.5.1	Datenerhebung und Messinstrument	94
5.5.2	Beschreibung der Stichprobe	94
5.5.3	Bewertung der Stichprobe	95
5.5.4	Ergebnisse	97
5.5.5	Synopse	99
6	Studie 2: Einstellungsdynamiken bezüglich inklusiven Unterrichts	101
6.1	Überblick über das Studienprogramm	101
6.2	Grundgesamtheit	101
6.3	Vorstudie	102
6.4	Güte und Beschreibung des Erhebungsinstruments	102
6.5	Datenerhebung	115
6.6	Stichprobe	115
6.6.1	Festlegung	115
6.6.2	Beschreibung und Bewertung	116
6.7	Ergebnisse	117
6.7.1	Forschungsleitende Implikation	117
6.7.2	Forschungsleitende Annahme 1	124
6.7.3	Forschungsleitende Annahme 2	126
6.7.4	Synopse	126
6.7.5	Explorative Erweiterung	127

7 Diskussion	130
7.1 Zusammenfassung der Befunde	130
7.1.1 Forschungsleitende Annahme 1	130
7.1.2 Forschungsleitende Annahme 2	132
7.1.3 Explorative Erweiterung	132
7.1.4 Synopse	133
7.2 Reflexion der empirischen Untersuchungen	133
7.2.1 Studiendesign	133
7.2.2 Erhebungsinstrumente	134
7.2.3 Stichproben	138
7.2.4 Auswertung	140
7.3 Schlussfolgerungen	141
7.3.1 Reflexion der konzeptuellen Untersuchungen	141
7.3.2 Offene Fragen	142
Literaturverzeichnis	144
Anhang: Erhebungsinstrumente	168
Anhang A: Erhebungsinstrument von Studie 1	168
Anhang B : Erhebungsinstrument von Studie 2	190

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Theorie des geplanten Verhaltens (angepasst nach Ajzen, 1996)	22
Abb. 2. Modell forschungsleitender Annahmen	54
Abb. 3. Beispiel-Item bipolar skaliertes Messung auf bilingualen Unterricht bezogener Einstellung	62
Abb. 4. Komplexe Wechselwirkung von <i>BiU-Umsetzung</i> und <i>hartnäckige Zielverfolgung (HZV)</i> in der Vorhersage der <i>BiU-Erwartung (z)</i> (Studie 1A)	89
Abb. 5. Komplexe Wechselwirkung von <i>BiU-Commitment (z)</i> und <i>hartnäckige Zielverfolgung (HZV)</i> in der Vorhersage der <i>BiU-Erwartung (z)</i> (Studie 1A)	92
Abb. 6. Komplexe Wechselwirkung von <i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i> und <i>Innovationsneigung (IN)</i> in der Vorhersage der <i>BiU-Erwartung (z)</i> (Studie 1A)	93

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	Überblick über Erhebungen der Studie 1	58
Tab. 2.	Übersicht des Erhebungsinstruments der Vorstudie zu Studie 1	60
Tab. 3.	Dimensionen der Vor- und Nachteile bilingualen Unterrichts (Studie 1)	61
Tab. 4.	Übersicht des Erhebungsinstruments der Studie 1	66
Tab. 5.	Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Entwicklungsregulierende Ressourcen	69
Tab. 6.	Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Bereichsspezifische Kovariate	72
Tab. 7.	Kennwerte ausgewählter Items und Skalen (Studie 1A): Übergeordnete Kovariate	73
Tab. 8.	Mittelwertsdifferenzen (Studie 1A): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von MZP (t-Test mit UV = MZP)	74
Tab. 9.	Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 1A)	76
Tab. 10.	Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (Studie 1A): Mustermatrix klassisch gebildeter Produktterme	78
Tab. 11.	Übersicht psychometrischer Eigenschaften klassisch gebildeter Einstellungsmaße (Studie 1A) ...	79
Tab. 12.	Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von <i>BiU-Einstellung (direkt)</i> durch <i>BiU-Erwartung</i> , <i>BiU-Wert</i> und <i>BiU-Einstellung (ExW)</i>	80
Tab. 13.	Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (Studie 1A): Mustermatrix residualisierter Produktterme	81
Tab. 14.	Übersicht psychometrischer Eigenschaften residualisierter Einstellungsmaße (Studie 1A)	82
Tab. 15.	Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (Studie 1A): Mustermatrix z-standardisierter Produktterme	83
Tab. 16.	Übersicht psychometrischer Eigenschaften z-standardisierter Einstellungsmaße (Studie 1A)	84
Tab. 17.	Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Bereichsspezifische Kovariate im Erwartungs- Wert-Format	85
Tab. 18.	Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): <i>BiU-Erwartung (z)</i> und spezifische Kovariate	86
Tab. 19.	Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): <i>BiU-Erwartung (z)</i> und Erfahrungsmaße	87
Tab. 20.	Mittelwertsdifferenzen (Studie 1A): Spezifische Kovariate in Abhängigkeit von <i>BiU-</i> <i>Umsetzung</i>	87
Tab. 21.	Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von <i>BiU-Erwartung (z)</i> durch <i>BiU-Umsetzung</i> , <i>hartnäckige Zielverfolgung</i> und deren Interaktion	89
Tab. 22.	Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von <i>BiU-Erwartung (z)</i> durch <i>BiU-Umsetzung</i> , <i>flexible Zielanpassung</i> und deren Interaktion	90
Tab. 23.	Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): <i>BiU-Erwartung (z)</i> und übergeordnete Kovariate	91
Tab. 24.	Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von <i>BiU-Erwartung (z)</i> durch <i>BiU-Commitment (z)</i> , <i>hartnäckige Zielverfolgung</i> und deren Interaktion	92
Tab. 25.	Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von <i>BiU-Erwartung (z)</i> durch <i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i> , <i>Innovationsneigung</i> und deren Interaktion	93
Tab. 26.	Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 1B)	95
Tab. 27.	Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von <i>Stichprobe (MZP 1)</i> (t-Tests mit UV = <i>Stichprobe: LS und QS zu MZP 1</i>)	96
Tab. 28.	Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von <i>Stichprobe (MZP 1 und 2)</i> (t-Tests mit UV = <i>Stichprobe: LS zu MZP 1 und QS zu MZP 1 und 2</i>) ...	97
Tab. 29.	Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von MZP ...	99
Tab. 30.	Übersicht des Erhebungsinstruments der Studie 2	103
Tab. 31.	Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Schüler_innen und Lehrer_innen	106
Tab. 32.	Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Schulklassen und Schulen	107
Tab. 33.	Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Eltern, Behörden und Gesellschaft	107

Tab. 34. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Entwicklungsregulierende Ressourcen	109
Tab. 35. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Bereichsspezifische Kovariate	112
Tab. 36. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Übergeordnete Kovariate	114
Tab. 37. Übersicht der per E-Mail kontaktierten Schulen (Studie 2)	115
Tab. 38. Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 2)	117
Tab. 39. Übersicht psychometrischer Eigenschaften klassisch gebildeter Einstellungsmaße (Studie 2)	118
Tab. 40. Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (Studie 2): Mustermatrix z-standardisierter Produktterme	119
Tab. 41. Übersicht psychometrischer Eigenschaften z-standardisierter Einstellungsmaße (Studie 2)	121
Tab. 42. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Bereichsspezifische Kovariate im Erwartungs-Wert- Format	122
Tab. 43. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): <i>I-Erwartung (z)</i> und spezifische Kovariate	123
Tab. 44. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): <i>I-Erwartung (z)</i> und Erfahrungsmaße	124
Tab. 45. Mittelwertsdifferenzen (Studie 2): Spezifische Kovariate in Abhängigkeit von <i>Leitung I-Klasse</i> (t-Tests mit UV = <i>Leitung I-Klasse</i>)	125
Tab. 46. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): <i>I-Erwartung (z)</i> , <i>Leitung I-Klasse</i> und entwicklungsregulierende Ressourcen	126
Tab. 47. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): <i>I-Erwartung (z)</i> und übergeordnete Kovariate (1/2)	128
Tab. 48. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): <i>I-Erwartung (z)</i> und übergeordnete Kovariate (2/2)	128
Tab. 49. Multiple Regressionsanalyse (Studie 2): Vorhersage von <i>I-Erwartung (z)</i> durch <i>I-Commitment</i> (<i>z</i>), <i>Inklusion im Alltag</i> und <i>Arbeitszufriedenheit</i>	129

Danksagung

Während meines Dissertationsprojekts potenzierte sich mit dem Wissen das Nichtwissen. Beim Fragen, Forschen und Zweifeln haben mich unzählige inspirierende Gespräche mit Werner Greve ermutigt, für die ich sehr dankbar bin und in Folge derer ich kaum mehr einzuschätzen vermag, welche Gedanken dieser Abhandlung wirklich ›meine eigenen‹ sind (was immer das bedeuten mag). Bernhard Leipold danke ich dafür, dass er sich so kurzfristig wie unkompliziert bereit erklärte, ebenfalls das Produkt dessen zu begutachten. Weiterhin danke ich den (ehemaligen) Mitgliedern der Arbeitsgruppe für Entwicklungspsychologie (Sabine Hellmers, Farina Rühs, Cathleen Kappes, Nora Lessing, Petra Sandhagen, Tamara Thomsen und Maren Roder) sowie den Mitarbeiterinnen der Forschungsprojekte BiLLiE (Kristin Kersten und Alina Wegner) und EINS (Katrin Hauenschild, Josephine Laukner und Lena Ohnesorge) der Universität Hildesheim. Frank, Simone und Jacob danke ich dafür, dass ich mir ihrer Unterstützung gewiss sein darf.

Zusammenfassung

Innerhalb der psychologischen Forschung ist das Einstellungskonzept ein häufig untersuchtes und divers diskutiertes: Verschiedene theoretische Perspektiven betonen wahlweise dessen Funktion als verhaltens-erklärende oder durch Verhalten zu erklärende Variable und begreifen Einstellungen dabei entweder als fluktuierendes Konstrukt oder zeitlich stabile Einheit. Wechselwirkungen mit konkreten Handlungserfahrungen sowie längerfristige Entwicklungsdynamiken wurden hingegen bislang kaum berücksichtigt. Eine entwicklungspsychologische Einstellungsperspektive stellt insofern eine fruchtbare Ergänzung dar und wurde im Rahmen der Abhandlung konzeptuell und empirisch untersucht.

Die empirische Untersuchung erfolgte mithilfe zweier Online-Befragungen im Kontext schulischer Innovationen: Studie 1 fokussierte Einstellungen und entsprechende Handlungserfahrungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts in einer querschnittlichen und einer längsschnittliche Studie (Studie 1A: N = 359, Studie 1B: N = 26). Konzeptuell repliziert wurden die Befunde hinsichtlich inklusionsbezogener Einstellungen und Handlungserfahrungen Lehrender (Studie 2: N = 704).

Einen Auswertungsschwerpunkt stellte die Bildung eines validen Einstellungsmaßes auf Grundlage der im Erwartungs-Wert-Format konstruierten Skala dar: Während die multiplikative Verknüpfung beider Komponenten der Messgüte nicht zuträglich war, zeigten innovationsbezogene Erwartungen in beiden Studien erwartungskonforme Korrelationen. Die Zusammenhänge zwischen der Umsetzung bilingualen Unterrichts und entsprechenden Einstellungen der Lehrenden wurde moderiert durch die entwicklungsregulierende Ressource hartnäckiger Zielverfolgung. Bezüglich inklusiven Unterrichts hingegen zeigten sich Zusammenhänge zwischen in der Vergangenheit liegenden Umsetzungserfahrungen und gegenwärtigen Einstellungen. Zudem wurde die Bedeutung der persönlichen Bindung der Lehrenden an innovationsbezogene soziale Normen deutlich. Insgesamt illustrieren die Befunde die Komplexität des intrapsychischen Bedingungsgefüges spezifischer Einstellungen und verdeutlichen die Vielschichtigkeit (der Erforschung) jener Prozesse, mithilfe derer Individuen sich flexibel auf wechselnde Handlungserfahrungen einzustellen vermögen.

Abstract

Attitude is an often investigated and widely discussed concept in psychological research. Various theoretical perspectives alternatively emphasize its function as a variable that explains behavior or that can be explained by behavior, and thus regard attitude as either a fluctuating construct or a temporally stable entity. However, reciprocities with concrete action experiences and longer-term developmental dynamics have scarcely been considered to date. A developmental psychological perspective on attitude thus represents a fruitful addition that has been examined both conceptually and empirically within the scope of this thesis.

The empirical investigation took place on the basis of two online surveys in the context of school innovations: Study 1 focused on attitudes and the corresponding action experiences of teachers regarding Content and Language Integrated Learning in one cross-sectional and one longitudinal study (Study 1A: N = 359, Study 1B: N = 26). The findings were conceptually replicated with regard to inclusion-related attitudes and teachers' action experiences (Study 2: N = 704).

One focus of analysis was the creation of a valid measure of attitude based on the scale constructed in expectancy-value theory: While the multiplicative combination of both components did not support measurement quality, innovation-related expectations in both studies displayed expected correlations. The relationship between the implementation of Content and Language Integrated Learning and corresponding teacher attitudes was moderated by the development-regulating capability of tenacious goal pursuit. On the other hand, relationships were seen between past implementation experiences and present attitudes toward inclusive education. Furthermore, the importance of the teachers' personal tie to innovation-related social norms became apparent. In sum, the findings illustrate the complexity of intrapsychic conditions of specific attitudes, and demonstrate the multidimensional nature (of investigating) those processes that help individuals adjust flexibly to changing action experiences.

1 Einleitung

Zu jedem Zeitpunkt treffen wir Entscheidungen, die unser zukünftiges Leben beeinflussen: Auf diejenigen, die wir als Heranwachsende trafen, schauen wir Jahre später zuweilen mit einer Mischung aus Heiterkeit und Wehmut zurück. Seltener ziehen wir dabei in Betracht, zukünftig mit ebensolchen Gefühlen auf unser gegenwärtiges Selbst zu blicken. Vielmehr neigen wir zu der Annahme, dass unsere persönliche Entwicklung vollendet ist und wir (vor Kurzem) der Mensch geworden sind, der wir sein wollen (und sollen). Der Sozialpsychologe Daniel Gilbert fasst diese *End of History Illusion* wie folgt zusammen: »At every age we think we're having the last laugh, and at every age we're wrong« (zitiert nach Tierney, 2013). Denn: Zuverlässig und altersunabhängig schätzen Individuen die Veränderung ihrer persönlichen Werthaltungen innerhalb der vergangenen zehn Jahre als deutlich größer ein als die Veränderung derselben in den kommenden zehn Jahren (Quoidbach, Gilbert & Wilson, 2013). Folglich wird die Kontinuität persönlicher Entwicklung im Alltag wie auch im wissenschaftlichen Diskurs häufig unterschätzt. Dies lässt sich (exemplarisch) anhand der psychologischen Forschung zum Phänomen individueller Einstellungen zeigen, deren längerfristige Veränderungen bislang kaum untersucht worden sind.

Die vorliegende Abhandlung beschäftigt sich daher mit der theoretischen Herleitung und empirischen Untersuchung eines entwicklungspsychologischen Einstellungsverständnisses. Im Rahmen der konzeptuellen Untersuchungen wird das Begriffsfeld zunächst anhand verschiedener Modelle zu Inhalten, Struktur und Stabilität von Einstellungen umrissen (Kapitel 2.1), um anschließend unterschiedliche Sichtweisen nachzuzeichnen und kritisch einzuordnen: Während aus konstruktivistischer Perspektive die Formbarkeit und Kontextsensitivität von Einstellungen betont wird, akzentuiert die handlungstheoretische Perspektive deren Funktion zur zuverlässigen Verhaltenserklärung und -vorhersage und die dispositionelle Perspektive gar die funktionelle Ähnlichkeit zum Eigenschaftskonzept (Kapitel 2.2 bis 2.4). Obgleich jede Sichtweise Aspekte des Einstellungskonstrukts erhellt, verharren sie in der Gesamtschau in Gegensätzen bezüglich der Funktion und Stabilität von Einstellungen, während die explizite Berücksichtigung längerfristiger Entwicklungsdynamiken eine weitere psychologische Sichtweise in den Fokus rückt (Kapitel 2.5 und 2.6): Aus *Entwicklungsperspektive* werden komplexe Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen über die Lebensspanne betont. Deren konzeptuelle Nähe zu entwicklungsregulierenden Ressourcen – die es dem Individuum ermöglichen, sich flexibel auf wechselnde Anforderungen einzustellen – wird dabei aufgezeigt (Kapitel 2.7).

Hinsichtlich der Methoden der Einstellungsmessung lassen sich explizite und implizite Verfahren unterscheiden (Kapitel 3.1 und 3.2), die innerhalb zahlreicher verschiedener Forschungsfelder Anwendung finden. Zur Untersuchung längerfristiger Einstellungsdynamiken bietet sich insbesondere der schulische Kontext an, der durch stetige Reformen zahlreiche neue Handlungserfahrungen für die Beteiligten bereithält: Beispiele gesellschaftspolitisch aktueller und brisanter Innovationen stellen die Implementierung bilingualer und inklusiver Unterrichtsformen dar (Kapitel 3.3 und 3.4).

Im Rahmen zweier längsschnittlich angelegter Online-Befragungen werden die innovationsbezogenen Einstellungsdynamiken von Lehrkräften sowie deren Wechselwirkungen mit konkreten Umsetzungserfahrungen einerseits und entwicklungsregulierenden Ressourcen andererseits untersucht (Kapitel 4). Studie 1 fokussiert die Analyse von Einstellungsdynamiken Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts im Rahmen einer querschnittlichen und einer längsschnittlichen Untersuchung (Studie 1A: N = 359, Studie 1B: N = 26) (Kapitel 5). Eine konzeptuelle Replikation der Befunde findet anhand der Einstellungsdynamiken bezüglich inklusiven Unterrichts im Rahmen einer querschnittlichen Untersuchung statt (Studie 2: N = 704) (Kapitel 6).

Die Befunde der empirischen Untersuchungen werden schließlich zusammengefasst und kritisch reflektiert, wobei das Studiendesign sowie die Erhebungsinstrumente, Stichproben und Auswertungsmethoden ebenso berücksichtigt werden wie die zugrunde liegenden konzeptuellen Untersuchungen bezüglich des Einstellungskonstrukts (Kapitel 7).

2 Das Einstellungskonstrukt

Laut Dudenredaktion (o. J.) können vier verschiedene Bedeutungen des Wortes *Einstellung* unterschieden werden: Demnach bezeichnet Einstellung zunächst eine von verschiedenen möglichen Ansichten einer Person zu einem Thema. Eine Einstellung zu haben bedeutet in diesem Sinn, einen Sachverhalt aus einem speziellen Blickwinkel heraus zu betrachten. Hierzu passend kann des Weiteren auch beim Filmdreh von Einstellungen die Rede sein: beispielsweise von einer amerikanischen (Kamera-)Einstellung, »bei der eine Person bis etwa zum Knie zu sehen ist«. Auch in diesem Kontext geht eine Einstellung also mit bestimmten (An-)Sichten, mit dem Blick durch eine bestimmte Linse, einher. Einstellung bezeichnet aber eben auch das innere Verhältnis einer Person einem Sachverhalt gegenüber, die Art, in der die Person sich in Beziehung dazu setzt, ihre Haltung. Diese innere Grundausrichtung kann das persönliche Auftreten prägen: So wie die Aufrichtung der Wirbelsäule als (Körper-)Haltung bezeichnet werden kann, kann jemand auch im übertragenen Sinn über Rückgrat i. S. v. Charakter verfügen, Standhaftigkeit oder Mut dabei beweisen, für eigene Überzeugungen und Werte einzutreten. Innere und äußere Haltung sind in diesem Sinn eng miteinander verflochten.

Wird eine Person eingestellt, kann das darüber hinaus ihre Aufnahme (i. S. v. (Neu-) Anstellung) in ein Arbeitsverhältnis bezeichnen. Demgegenüber bedeutet das Einstellen einer Produktion, Zahlung oder eines Gerichtsverfahrens, dass diese nicht fortgesetzt werden. Wenn im Theater das Sprechen oder in einer Bar das Rauchen eingestellt werden, bedeutet dies ebenfalls, derlei Vorgänge zu beenden. Erscheint jemand zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort, stellt er sich pünktlich bei seinem Gegenüber ein (vgl. »Stelldichein«) – wobei nicht nur Menschen sich einstellen können, sondern auch Schmerzen (z. B. nach Operationen). Objekte können ebenfalls eingestellt werden, i. S. v. ab- oder unterstellen (z. B. einen PKW in einer Garage einstellen). Sich einzustellen kann im Sinne der inneren Haltung aber eben auch bedeuten, sich auf eine neue Situation vorzubereiten oder das eigene Verhalten nach jemandem auszurichten (z. B. sich zum Weihnachtsfest auf die Schwiegermutter einstellen), lässt sich also außerdem i. S. v. (Selbst-)Regulation verstehen. Mithilfe ihrer Einstellungen ordnet eine Person sich fernerhin selbst in die Bandbreite möglicher Standpunkte und (gesellschaftlicher) Kontexte ein. Außerdem kann eine Patient_in auf ein Medikament, das Fernglas scharf oder das Radio auf einen bestimmten Sender (ein-)gestellt werden. Dabei liegt der Fokus entweder auf dem Objekt selbst oder auf dessen einstellbaren Eigenschaften (z. B. dem Radio oder einem einzelnen Radiosender).

Im Kontrast zur deutschen Sprache finden sich in der englischen dann auch mehrere Begriffe für diese verschiedenen Bedeutungen, wobei für Einstellungen i. S. v. Haltungen der Ausdruck *attitudes* üblich ist. Etymologisch stammt dieser vom Lateinischen *aptus* ab (Allport, 1935). Zum einen wird damit ausgedrückt, dass etwas angefügt – einem anderen entspringend und mit diesen verbunden –, dass etwas abgerundet, in gutem Zustand oder ausgeschmückt ist. Zum anderen findet der Begriff Verwendung, wenn etwas oder jemand angepasst oder passend, geeignet oder fähig ist (vgl. Ponsredaktion, o. J.). Dies entspricht den deutschen Konnotationen von Einstellung i. S. v. Regulation. Vermutlich gehört Spencer (1862; zitiert nach Allport, 1935) zu den Ersten, die den Begriff im Kontext der Psychologie verwendeten, indem er die *attitude of mind* als bedeutende Größe ausmachte. Innerhalb der Einstellungsforschung existiert allerdings eine unübersichtliche Zahl verschiedener Definitionen und Verständnisse dieses Konzepts (Allport, 1935; Bohner & Dickel, 2011), die sich hinsichtlich der Annahmen zu Inhalt, Struktur und Stabilität von Einstellungen unterscheiden.

Die Vielschichtigkeit des Einstellungsbegriffs wird bereits durch die verschiedenen Bedeutungen im Alltag deutlich: Jemand oder etwas kann eingestellt sein oder eingestellt werden, was die (Neu-)Aufnahme, Adjustierung oder Beendigung eines Vorgangs umfassen kann.¹ Aber auch innerhalb der Psychologie existiert keine einheitliche Konzeption des Einstellungsbegriffs.

¹ Die Unterscheidung zwischen Aktiva und Passiva ist aus psychologischer Perspektive insofern spannend, als sie zu der Frage führt, wo und wie Einstellungen innerhalb des Selbst angesiedelt bzw. wie eng sie mit diesem verschränkt sind. Dieser Frage wird innerhalb der vorliegenden Arbeit allerdings nicht nachgegangen; vertiefend zur Selbst- und Selbstkonzept-Forschung siehe Leary & Tangney, 2013; Tajfel & Turner, 1979; Mummendey, 2006.

2.1 Inhalt, Struktur und Stabilität

2.1.1 Einstellungsinhalte

Bezeichnen wir innere Faktoren wie Gedanken und Überzeugungen oder gefühlsmäßige Reaktionen einer Person auf einen Gegenstand als Einstellung? Oder definieren wir diese über die Art und Weise, in der das Individuum sich in Bezug auf jenen Gegenstand verhält? Innerhalb der psychologischen Einstellungsforschung existiert keine einheitliche Vorstellung davon, woraus das Konzept inhaltlich besteht. Vielmehr markieren die zuvor angesprochenen Dimensionen verschiedene mögliche Einstellungskomponenten (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Fischer, Asal & Krueger, 2013; Rosenberg & Hovland, 1960). Die bewussten und reflektierbaren Gedanken und Überzeugungen bezüglich eines Einstellungsobjekts werden als *kognitive Komponente* zusammengefasst. Sie umfasst relevante Fakten und Annahmen bezüglich Vor- und Nachteilen des Einstellungsobjekts und erlaubt damit eine rationale Klassifizierung desselben. Die Abwägung von Vor- und Nachteilen ermöglicht schnelle Entscheidungen bezüglich der Hin- oder Abwendung und erleichtert damit die Orientierung innerhalb der komplexen Realität sowie die Berücksichtigung persönlicher Interessen (Fischer & Wiswede, 2009; Greenwald, 1989; Katz & Stotland, 1959; Katz, 1960). Die selektive Wirkung von Einstellungen auf die Wahrnehmung – speziell auf das Lernen und Vergessen – scheint gerade deshalb wichtig, weil die menschliche Kapazität zur Informationsaufnahme begrenzt ist. Einstellungen nützen dem Individuum aber insbesondere dann, wenn sie denjenigen Objekten gegenüber positiv ausfallen, die Belohnungswert haben. Eine derartige rationale Anpassung an die Umwelt dient evolutionär dem Überleben und kann als adaptiv bezeichnet werden (Fischer & Wiswede, 2009).

Selektiv wirken Einstellungen jedoch nicht nur über die bewussten Gedanken, sondern auch über die Emotionen, die in Konfrontation mit dem Einstellungsobjekt erlebt werden. Diese bilden die *affektive Komponente*, deren Bedeutung beispielsweise im Rahmen von Wahlentscheidungen gezeigt werden konnte: Ein Drittel der Wahlberechtigten gab vor den vergangenen Bundestagswahlen an, nicht oder kaum über die Kandidat_innen informiert zu sein, jedoch starke Gefühle zu hegen (Faas, Arzheimer, Roßteutscher & Weßels, 2013; Schoen & Weßels, 2016). Diese Gefühle gehen auf das individuelle Wertesystem der Wähler_innen sowie auf ihre religiösen und moralischen Überzeugungen zurück. Zwangsläufig werden dabei bestimmte Perspektiven auf die Realität vernachlässigt, womöglich geleugnet, sodass zentrale Anteile des eigenen Selbst vor inneren und äußeren Bedrohungen geschützt und verteidigt werden können: Einstellungen dienen in diesem Sinne auch der Bewertung, dem Ausdruck und der Verwirklichung des eigenen Selbst (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Fischer, Asal & Krueger, 2013; Fischer & Wiswede, 2009; Greenwald, 1989; Katz & Stotland, 1959; Katz, 1960).

Das konkrete und nach außen hin sichtbare Verhalten einer Person einem Einstellungsobjekt gegenüber wird als *verhaltensbasierte Komponente* bezeichnet: Bereits frühe Untersuchungen verstanden Einstellungen als subjektive Eigenschaften der Mitglieder einer sozialen Gruppe, denen die Steuerung tatsächlicher oder möglicher Handlungen zugesprochen wurde (Bogardus, 1925; Pries, 2015; Thomas & Znaniecki, 1918). Diesen verschiedenen Einstellungskonzeptionen ist gemein, dass sie im Sinne einer Vorbereitetheit bzw. Bereitschaft zur Reizreaktion verstanden werden: »An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.« (Allport, 1935; S. 810)

2.1.2 Einstellungsstruktur

Auch die Frage, ob sich eine Einstellung allein aus einer der drei oder aus der Kombination von zwei oder allen drei Komponenten bildet, wird innerhalb der psychologischen Forschung kontrovers diskutiert. So genannte *Ein-Komponenten-Modelle* beschränken sich auf eine inhaltliche Dimension – beispielsweise die bewertende Qualität: »An attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor.« (Eagly & Chaiken, 1993; S. 1) Oder – noch reduzierter: »An attitude is an evaluation of an object of thought.« (Bohner & Dickel, 2011; S. 392). Zuweilen wird der Einstellungsbegriff weiter verengt, indem sich die Evaluationen nicht auf das Einstellungsobjekt, sondern auf das Verhalten diesem Objekt gegenüber richten.

Zu welchen Anteilen in die Evaluation eines Objektes (oder einer Verhaltensweise) rational faktengebundene und affektiv-moralische Überzeugungen einfließen, lässt sich mitunter schwer differenzieren: *Zwei-Komponenten-Modelle* der Einstellung berücksichtigen dies durch theoretische Annahmen zur Verknüpfung der kognitiven und affektiven Komponente. Ein populäres Beispiel hierfür ist das Erwartungs-Wert-Modell der Einstellung (Fishbein & Ajzen, 1975), das im weiteren Verlauf der Arbeit wiederholt aufgegriffen wird. In *Drei-Komponenten-Modellen* findet neben kognitiven und evaluativen Komponenten auch der Verhaltensbezug explizit Berücksichtigung (Rosenberg & Hovland, 1960). Dabei gehen zahlreiche Modelle davon aus, dass die drei Einstellungskomponenten miteinander zusammen- und voneinander abhängen. Gleichwohl können Einstellungen unterschiedlich stark auf einzelnen Komponenten beruhen. Kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponenten können analytisch differenziert werden – ohne empirische Unabhängigkeit der Subsysteme zu implizieren (Witte, 1994; Zanna & Rempel, 1988). Auch Erkenntnisse anderer Forschungsrichtungen werden in die Modellvorstellungen integriert: Die Embodiment-Forschung führte beispielsweise dazu, dass der sichtbare Verhaltensaspekt in der Konzeption von Einstellungen stärker berücksichtigt wird (Schwarz & Lee, 2017). So kann die jeweilige Entscheidung für ein Komponenten-Modell nicht zuletzt in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse vorgenommen werden: Wenngleich eindimensionale Definitionen den Geltungsbereich einschränken, erleichtern sie die empirische Messbarkeit, während dreidimensionale Einstellungskonzeptionen mit umfassenderem Geltungsbereich empirisch womöglich nur in Teilen abbildbar sein werden (Fischer & Wiswede, 2009).

2.1.3 Einstellungsstabilität

Schließlich existieren auch bezüglich der Stabilität der auf ein Objekt gerichteten Kognitionen, Affekte und Verhaltensweisen verschiedene theoretische Annahmen (vgl. Sonderausgabe des Journals *Social Cognition* ›What's an attitude?‹: 2007, Vol. 25[5]). Manchen Modellen zufolge handelt es sich bei Einstellungen um temporäre Bewertungen, die aufgrund der in der jeweiligen Situation verfügbaren Informationen kurzerhand konstruiert werden: Einstellungen sind hiernach »evaluative judgments formed on the spot« (Schwarz, 2007; S. 650); also zeitabhängige Zustände des mentalen Systems (vgl. Conrey & Smith, 2007; Gawronski & Bodenhausen, 2006a). Vermittelnde Positionen gehen explizit davon aus, dass die momentanen Bewertungen auf der Grundlage relativ stabiler Gedächtnisrepräsentationen konstruiert werden (Cunningham, Zelazo, Packer & Bavel, 2007; Eagly & Chaiken, 1993). Ihnen zufolge werden die Bewertungen leichter zugänglich, je häufiger sie in ähnlichen Situationen mit ähnlichen Ergebnissen konstruiert wurden. Davon ausgegangen wird, dass einstellungsbezogene Reize situationsabhängig variieren, werden die Evaluationen selbst eher als gleichbleibend angenommen (Higgins, 1996; Schwarz & Bohnert, 2001).

Demgegenüber werden Einstellungen in anderen Ansätzen als Strukturen des Langzeitgedächtnisses definiert (Bassili, 2008; Bohnert, Erb & Siebler, 2008; Petty, Briñol & DeMarree, 2007; Visser & Mirabile, 2004): Sie sind »summary evaluations associated with the representation of an attitude object, these attitudes can be activated from memory automatically« (Fazio, 2007; S. 18). Gut verfügbar sortiert und abrufbereit werden Einstellungen demnach in mentalen ›Datei-Schubladen‹ aufbewahrt, wobei die mentale Repräsentation eines Objekts assoziativ mit einer oder mehreren globalen Evaluationen verbunden sein kann. Diese verschiedenen Verbindungen unterscheiden sich in ihrer Assoziationsstärke, was wiederum die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit der Einstellungen moderiert. Auf diese Weise sollen auch ambivalente Einstellungen und Fluktuationen im Urteil erklärbar werden.

2.1.4 Synopse

Dass der Einstellungsbegriff ein vieldimensionaler ist, wird bereits hinsichtlich seiner Bedeutungen im Alltag deutlich. Auch innerhalb des psychologischen Diskurses existiert eine unübersichtliche Vielzahl an Definitionen und Verständnissen des Begriffs. Diese können anhand verschiedener Dimensionen differenziert werden: Inhaltlich werden die kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponente unterschieden, die Funktionen der Objekt- und der Selbstbewertung erfüllen. Strukturell werden die Komponenten in Ein-,

Zwei- oder Drei-Komponenten-Modellen abgebildet, innerhalb derer sie wahlweise als flexible Konstruktionen oder stabile Gedächtnisrepräsentationen verstanden werden.

An Komplexität gewinnt das Begriffsverständnis, wenn die Interaktionen zwischen Einstellungsinhalt, -struktur und -stabilität berücksichtigt werden. So können die auf ein Objekt gerichteten Kognitionen, Affekte und Verhaltensweisen als Komponenten im engeren Sinne verstanden werden – d. h. als inhaltliche Bestimmungsstücke, aus denen sich Einstellungen zusammensetzen, und damit das, was Einstellungen selbst *sind*. Innerhalb der Drei-Komponenten-Konzeption von Eagly & Chaiken (1993, 2007) enthält der auf ein Objekt gerichtete Einstellungsprozess dementsprechend auch eine kognitive, affektive und behaviorale Ebene. Andere Konzeptionen hingegen legen nahe, dass auf ein Objekt gerichtete Überzeugungen, Evaluationen und Verhaltensweisen entsprechende Einstellungen *bedingen* und in diese münden – d. h. Einstellungen sind in diesem Sinne vorgeschaltet (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2014). Wieder andere Verständnisse gehen davon aus, dass Einstellungen sich auf gedanklicher, affektiver und verhaltensmäßiger Ebene äußern können, und legen damit nahe, dass diese Äußerungen die Ausdrucksformen einer ihrerseits vorgeschalteten Einstellung sind (vgl. Fischer, Asal & Krueger, 2013). Nicht selten vermischen sich diese verschiedenen theoretischen Konzeptionen insofern, als Einstellungen als objektbezogene Überzeugungen und Evaluationen beschrieben werden, während gleichfalls davon ausgegangen wird, dass sie sich in den auf das Objekt gerichteten Kognitionen und Affekten äußern (vgl. Theorie des geplanten Verhaltens; Kapitel 2.3.1).

Gleichwohl interagieren die beschriebenen Einstellungsdimensionen mit weiteren, wie beispielsweise der *Einstellungsstärke*: Als stark werden Einstellungen bezeichnet, wenn sie dem Individuum leicht zugänglich sind und ihre Verfügbarkeit entsprechend hoch ist.² Die Stärke einer Einstellung ist »the extent to which attitudes manifest the qualities of durability and impactfulness« (Krosnick & Petty, 1995; S. 2). Das Konzept der Stärke von Einstellungen ist eng mit dem der Stabilität verknüpft, da starke Einstellungen über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg stabiler zu sein scheinen. Zudem rückt die Verknüpfung der Inhalts-, Struktur- und Stabilitätsdimensionen Einstellungen konzeptuell in die Nähe anderer psychologischer Konstrukte, wie das Beispiel der *Disposition* zeigt: Wie bereits ausgeführt werden Einstellungen mitunter als stabile intrapsychische Merkmale verstanden, die die Person situationsübergreifend dazu veranlassen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Hiernach können Einstellungen als Regelmäßigkeiten des Erlebens und Verhaltens verstanden werden, die sich zur Beschreibung interindividueller Unterschiede eignen. Diesem Verständnis nach unterscheiden Einstellungen sich nicht vom persönlichkeitspsychologischen Konzept der *Disposition*, das ebenso zeitlich und situativ stabile Fähigkeiten und Kompetenzen, Bedürfnisse und Motive bezeichnet (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012).

In den folgenden Kapiteln werden deshalb verschiedene Konzeptionen aufgegriffen und zu Perspektiven auf Einstellungen und Einstellungsentwicklung verdichtet: Unter der *konstruktivistischen Perspektive* werden Ansätze vereint, die die situationsabhängige Plastizität von Einstellungen betonen. Die *handlungstheoretische Perspektive* hingegen subsummiert Theorien und Modelle, die die verhaltensprädiktive Bedeutung von Einstellungen fokussieren. Die zeit- und situationsübergreifende Stabilität von Einstellungen wird aus *dispositioneller Perspektive* betrachtet. In Ergänzung zu diesen Sichtweisen schließt die *Entwicklungsperspektive* eine Lücke zwischen situativ fluktuierenden und überdauernd stabilen Einstellungen, indem sie die Annahme längerfristiger Dynamiken der Einstellungsentwicklung zulässt.

2 Einem gegenwärtig weniger verbreiteten Verständnis zufolge wird Einstellungsstärke mit -intensität gleichgesetzt: Dabei können Positivität und Negativität von Einstellungen als abhängig oder unabhängig voneinander konzeptualisiert sein. Von einem Kontinuum ausgehend ist eine Einstellung umso weniger negativ, je positiver sie ist. Von zwei Kontinua ausgehend können Einstellungen gleichzeitig stark positiv und negativ sein, was zu Einstellungsambivalenz und Unentschiedenheit führen kann (Haddock & Maio, 2014). Einstellungsambivalenz meint dabei eben jene Koexistenz positiver und negativer Reaktionen auf ein Einstellungsobjekt (Krosnick & Petty, 1995). Der Grad der Ambivalenz hat wichtige Implikationen für Funktion und prädiktive Validität der Einstellung: Ambivalente Einstellungen verändern sich über die Zeit mit größerer Wahrscheinlichkeit, sind weniger resistent gegen Überzeugungsversuche, verzerren weniger wahrscheinlich einstellungsrelevante Informationen und leiten Verhalten weniger wahrscheinlich (Armitage & Conner, 2001; Fishbein & Ajzen, 2010).

2.2 Konstruktivistische Perspektive

Während Einstellungen kognitive Ressourcen in täglichen Entscheidungsprozessen freigeben, erfordert ihre Herausbildung diese Ressourcen gleichfalls. Untersuchungen legen nahe, dass Einstellungen aus diesem Grund erst aus konkretem Anlass gebildet werden (Fazio & Towles-Schwen, 1999). Der funktionalistischen Annahme zufolge erfordert die Einstellungsbildung bestimmte kognitive und soziale Faktoren: Die Erwartung eines subjektiven Nutzens in der Selbst- oder Objekt-Bewertung sowie entsprechende soziale Reize. Dieser Perspektive zufolge werden Einstellungen erst – und immer wieder neu – in Abhängigkeit vom jeweiligen Zusammenspiel verschiedener kognitiver und sozialer Determinanten geformt.

2.2.1 Kognitive Einstellungs determinanten

Menschen tendieren dazu, nach Ursachen und Gründen für Ereignisse zu suchen. Dieses Kausalitätsbedürfnis trifft nicht allein auf die äußere Welt, sondern auch auf das eigene Verhalten zu (Heider, 1946; Osgood & Tannenbaum, 1955). Dementsprechend schließen Personen der *Selbstwahrnehmungstheorie* zufolge aus der Beobachtung und Analyse eigenen Verhaltens auf ihre Einstellungen (Bem, 1972). Dabei kann auch innerhalb vergangenen Verhaltens nach Ereignissen gesucht werden, aus denen Einstellungen abgeleitet werden können.

Wichtig ist dies, weil insbesondere spontanes Verhalten das Bedürfnis nach einer Erklärung auslöst. Verstärkt wird der innere Rechtfertigungsdruck weiterhin, wenn keine anderen plausiblen Verhaltensklärungen zur Verfügung stehen und/oder nur ein schwacher äußerer Anreiz bestand bzw. wenn das spontan gezeigte Verhalten im Widerspruch zu zentralen Selbstaspekten und inneren Überzeugungen steht. Zu derartig einstellungsdiskrepantem Handeln können beispielsweise unüberschaubare Situationen und Rollen- oder Normkonflikte veranlassen. Die Folge ist ein unangenehmer innerer Spannungszustand. Das Individuum strebt im Weiteren danach, innere Konsistenz bzw. Kongruenz wiederherzustellen, indem die kognitiven Inhalte konsistent miteinander vereint werden (Festinger, 2012). Um die *kognitive Dissonanz* zu reduzieren, werden sodann dissonante Elemente als weniger bedeutsam eingestuft, verändert bzw. uminterpretiert oder konsonante Elemente hinzugefügt. So kann die erfolgte Anpassung der Einstellung an das gezeigte Verhalten einer Dissonanzreduktion und die Einstellungsänderung in diesem Sinne gleichfalls der Rationalisierung von Verhalten dienen.

Der Theorie zufolge sind Individuen als rationalisierende Wesen also permanent bestrebt, eigene (einstellungskonträre) Verhaltensweisen zu rechtfertigen (Frey & Gaska, 2009).³ Das auf diese Weise aktiv ko-konstruierte Selbstbild ist weiterhin auch von Urteilen relevanter anderer abhängig (Tedeschi & Rosenfeld, 1981; Mummendey, 1999; Mummendey & Bolten, 1993). Das eigene Verhalten wird dementsprechend an antizipierte Erwartungen und Reaktionen des Gegenübers angepasst, wobei Konsistenz im Rahmen der *Impression-Management-Theorie* als sozial erwünschtes Verhalten verstanden wird.

2.2.2 Soziale Einstellungs determinanten

Lerntheoretische Ansätze explizieren die Einstellungsbildung über Konditionierungsprozesse: Hiernach wird die affektive Einstellungskomponente mithilfe sozialer Belohnung und Bestrafung erworben (Greenwald, 1968; Razran, 1954; Thomas & Znaniecki, 1918), während mithilfe operanter Konditionierung habitualisierte Verhaltensbereitschaften gegenüber bekannten Objekten entwickelt werden. Auch Prozesse klassischer Konditionierung scheinen beim Einstellungserwerb eine Rolle zu spielen. Demgegenüber scheint die kognitive Einstellungskomponente mithilfe des Modellerns über Kommunikations- und Denkprozesse erworben zu werden.

Studien zum *Mehr- und Minderheiteneinfluss* beschäftigen sich damit, inwieweit sozialer Einfluss als Mittel dient, Konsens herzustellen, inhaltliche Validierung zu vermitteln, Gemeinsamkeit und soziale Unter-

3 Uneingeschränktes Konsistenzerleben scheint indessen nicht völlig realisierbar; geringe Inkonsistenz wird spannend erlebt, weil es die Möglichkeit bietet, Aktivierung und Erregung zu erfahren und sich mit unbekannten Standpunkten auseinanderzusetzen. Unbedeutend ist dabei, ob sich eine Entscheidung in Verhalten manifestiert hat oder intrapsychisch stattfindet (Irle, 1975). Selbst die Dissonanzreduktion kann auf impliziter Ebene stattfinden (Heider, 1946; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998).

stützung zu schaffen (Erb & Böhner, 2002). Für persönliche Einstellungen scheint die soziale Kategorisierung dabei weitreichende Konsequenzen zu haben (Turner, 1991): Individuelle Urteile bezüglich bestimmter Umwelt-Merkmale werden dem Konsens angepasst (Asch, 1951, 1952; Sherif, 1935). Ebenso kann der Wunsch danach, von der Mehrheit akzeptiert zu werden, dazu führen, deren Meinung öffentlich zu übernehmen (Erb, Böhner, Rank & Einwiller, 2002; Erb, Böhner, Schmälzle & Rank, 1998; Mackie, 1987; Moscovici, 1976; Nemeth, 2012).⁴ Die Relevanz dieser Ansätze für die Einstellungsforschung ist jedoch umstritten, da die öffentliche Bekundung der Mehrheitsmeinung nicht gleichbedeutend mit einer Anpassung der inneren Überzeugungen sein muss. Einen vergleichbaren Sonderfall stellt die *Vorurteilsforschung* dar: Hier wird beispielsweise der Effekt von Kleidung auf psychische Prozesse (wie die Selbstbeurteilung) der Tragenden untersucht (Adam & Galinsky, 2012; Slepian, Ferber, Gold & Rutchick, 2015).

Verschiedene neuere Ansätze führen die Idee der Kontextabhängigkeit von Einstellungen weiter. Einstellungen werden hiernach nicht länger als kognitive Entitäten verstanden, die das Individuum *hat*, sondern als adaptive Systeme konzeptualisiert, die hochsensibel auf Spezifika der jeweiligen Situation reagieren (Schwarz, 2007). Diese Bewertungen werden bei Bedarf kontextabhängig (neu) konstruiert.

2.2.3 Synopse

Die Theorien kognitiver und sozialer Einstellungs determinanten zeigen auf, unter welchen Bedingungen Einstellungen an eigenes Verhalten und die Mehrheitsmeinung angepasst werden.⁵ Sie betonen das aktive Handeln von Individuen, die sich mit der inneren und äußeren Welt auseinandersetzen und diese mitgestalten. Der konstruktivistischen Perspektive zufolge resultieren Einstellungen dabei aus den Informationen, die in der jeweiligen Situation zur Verfügung stehen, aktiviert und durchdacht werden (Bohner & Dickel, 2011). Die Ansätze zielen generell darauf zu erklären, wie Individuen mithilfe ihrer persönlichen Präferenzen ihre Umwelt (ko-)konstruieren und suchen Bedingungen für Einstellungsbildung und -veränderung innerhalb der Person und der (sozialen) Situation. Dabei wird die Formbarkeit und Kontextsensitivität von Einstellungen betont. Einstellungsstabilität wird hingegen erwartet, wenn der einstellungsrelevante Kontext stabil bleibt bzw. die Bewertung auf denselben langfristig leicht verfügbaren Informationen beruht (Schwarz, 2007). Verändern sich Kontext, Information bzw. deren Verfügbarkeit, verändern sich infolgedessen die Einstellungen: Einstellungsdynamiken sind folglich die Folge veränderter externer Reize.

Uneinheitlich beantwortet wird innerhalb der theoretischen Ansätze, ob es eine bestehende Einstellung ist, die sich verändert oder ob *on the spot* eine neue konstruiert wird. Eine Herausforderung dieser Ansätze ist weiterhin die Erklärung von über verschiedene Kontexte hinweg beständig bleibenden Einstellungen. Der Nutzen dieser umfassenden und plausiblen Ansammlung theoretischer Feststellungen für die Einstellungsforschung liegt aber nicht zuletzt in der Determinationsrichtung (Mummendey & Bolten, 1993): Die Betrachtung von Einstellungen als der zu erklärenden Variablen wird innerhalb des Forschungszweigs vernachlässigt. Zudem sind derartige Untersuchungen häufig nicht explizit innerhalb der Einstellungsforschung verankert.

2.3 Handlungstheoretische Perspektive

Handlungstheorien zielen darauf, die (kausale) Bedeutung mentaler Phänomene für das sichtbare Verhalten zu klären (Gollwitzer & Bargh, 1996). Dabei bezeichnen Handlungen eine spezielle Art des Verhaltens, die absichtlich, kontrolliert und innerhalb eines spezifischen sozialen Kontexts ausgeführt wurde (Greve, 1994a; konstituententheoretische Konzeption; Lenk, 1978, 1979a, 1979b). Handlung kann damit abgegrenzt werden

4 In Ausnahmen kann auch das Verhalten von Minderheiten derartige Sicherheit und Überzeugung vermitteln, so dass gleichfalls Validierungsprozesse angeregt werden (Moscovici, 1980; Levine & Russo, 1987).

5 Aktuell werden zunehmend psychische Determinanten von Einstellungen – d. h. der Einfluss körperlicher Zustände und Empfindungen untersucht (*Embodiment*): Studien deuten auf enge Zusammenhänge zwischen höheren mentalen Prozessen und physischen Erfahrungen und zeigen, welchen Einfluss körperliche Empfindungen (z. B. Wärme- und Nähe-Empfindungen) und Reaktionen (z. B. Kopf-Nicken oder -Schütteln) auf Einstellungen haben können (Briñol & Petty, 2008; Williams, Huang & Bargh, 2009).

von Widerfahrnissen, motorischen Reflexen sowie unwillkürlichen und unkontrollierbaren Verhaltensweisen (Greve, 1994b, 2001, 2002).

Einstellungen wurde dabei schon in frühesten Forschungsarbeiten eine Mittlerfunktion zwischen kulturellen Werten und konkretem Verhalten zugeschrieben (Thomas & Znaniecki, 1918; Bogardus, 1925). Seither wurden sie als Stellschraube in der Vorhersage und Beeinflussung von Verhalten betrachtet, obgleich dieser Forschungszweig von Kontroversen geprägt ist: In einer frühen und bis heute populären Studie fand LaPiere (1934) keinen Zusammenhang zwischen verbal geäußelter Einstellung und tatsächlich gezeigtem Verhalten und stellte daraufhin den Grundgedanken dieser Forschungsperspektive infrage: »When and under what conditions a relationship [between attitudes and behavior] does exist and which is then cause and which effect largely remains to be found« (LaPiere & Farnsworth, 1949; S. 118).⁶ Die Auffassung über die Nützlichkeit des Einstellungskonzepts für die Verhaltensvorhersage blieb in den darauffolgenden Jahrzehnten umstritten (Benninghaus, 1976; Hill, 1981; Lord & Lepper, 1999; McGuire, 1985; Wicker, 1969), unterlag jedoch auch Wellen: So zeichneten Meta-Analysen der folgenden Jahrzehnte ein differenzierteres und mitunter positiveres Bild (Eckes & Six, 1994; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997); gleichfalls führte die Konzentration auf das Konsistenzproblem zwischen Einstellungen und Verhalten zu konzeptuellen Klärungen und der Berücksichtigung intervenierender Variablen. Die erste theoretisch besser begründete Differenzierung gelang mit der *Theorie überlegten Handelns* (Fishbein, 1963; Fishbein & Ajzen, 1974, 1975) und der Weiterentwicklung, der *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1985).

2.3.1 Theorie des geplanten Verhaltens

2.3.1.1 Theoretischer Kern

Die *Theorie des geplanten Verhaltens* basiert auf der Prämisse, dass Individuen sich ihres Selbst und ihrer Umgebung bewusst sind, innerhalb dieser frei wählen und entscheiden (TPB; Ajzen, 1985, 1991, 1996, 2012). Individuen formulieren Ziele und Absichten, entwerfen Pläne zur Zielerreichung und wägen Konsequenzen verschiedener Alternativen ab. Bleibt dem Individuum genügend Zeit zur rationalen Reflexion, basiert Verhalten auf einem Entscheidungsprozess, innerhalb dessen verfügbare Informationen systematisch genutzt und Handlungsimplicationen abgewogen werden. Präferiert wird schließlich jene Handlungsoption, die den höchsten subjektiven Nutzen verspricht. Die konkrete Verhaltensintention ist der TPB zufolge von der verhaltensbezogenen Einstellung, subjektiven Norm und Verhaltenskontrolle abhängig (Fishbein & Ajzen, 1974, 1975). Die *Einstellung* wird dabei aus zwei Komponenten geformt: der subjektiv wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit, dass erwartete (positive und negative) Konsequenzen des jeweiligen Verhaltens sich einstellen, und der Valenz, die diese Verhaltenskonsequenzen haben würden. Die Erwartungskomponente spiegelt die subjektive Wahrscheinlichkeit wider, mit der einem Objekt bestimmte Charakteristika, Qualitäten und Attribute zugeschrieben werden (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975, 2010). Dabei wirken in einem gegebenen Moment ausschließlich die jeweils salienten Erwartungen einstellungsformend, von denen manche über die Zeit bestehen, andere vergessen und neue gebildet werden. Ähnlich hierzu wird die *subjektive Norm* aus Erwartungen geformt, die das Individuum innerhalb des relevanten sozialen Kontexts wahrnimmt, und der Motivation, diesen zu entsprechen. Die *subjektive Verhaltenskontrolle*⁷ umfasst

6 LaPieres Studie wurde umfangreich kritisiert – beispielsweise dafür, dass es sich nicht um ein Experiment unter kontrollierten Bedingungen handelte (Aronson, Wilson & Akert, 2014). Nichtsdestotrotz riss die Beschäftigung mit der Untersuchung bis in die Gegenwart nicht ab: siehe Linn (1965) für eine ausführliche Methodenkritik, Deutscher (1969) für ein kritisches Review und Kelman (1978) für eine Reanalyse; für eine aktuelle Diskussion siehe Firmin (2010), Herrera (2010), Lee (2010) und Sechrest (2010).

7 Diese dritte Größe wurde in der Erstfassung, der *Theorie überlegten Handelns*, nicht berücksichtigt. Studien bestätigten jedoch eine Verbesserung der Genauigkeit der Verhaltensvorhersage unter Berücksichtigung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (Rise, Sheeran & Hukkelberg, 2010). Die *Theorie überlegten Handelns* gilt insofern als Spezialfall der weiterentwickelten *Theorie geplanten Verhaltens*, der vorliegt, wenn die subjektive Kontrollierbarkeit des Verhaltens maximal ist (Ajzen, 1985). In der TPB ist die wahrgenommene Verhaltenskontrolle sowohl Determinante der Verhaltensintention als auch des Verhaltens.

die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, Selbstdisziplin und Willensstärke (vgl. Selbstwirksamkeitserwartung; Bandura, 1971). Ebenso berücksichtigt sie die Macht von Zwängen, Gewohnheiten und situationsspezifischen Beschränkungen (vgl. Kontrollüberzeugung; Rotter, 1966).

Gemäß dem Korrespondenz-Prinzip müssen diese drei Determinanten und das Verhalten bezüglich des jeweiligen Objekts, der konkreten Handlung, des Kontexts und des Zeitpunkts eng korrespondieren (Ajzen & Fishbein, 1977; Fishbein & Ajzen, 2010). Die Vorhersage der Verhaltensintention wird als notwendige und hinreichende Bedingung für die Verhaltensvorhersage betrachtet, sodass die TPB durch drei Mediationshypothesen beschrieben werden kann (Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares, 2014): Der Einfluss der Verhaltens-, normativen und kontrollbezogenen Überzeugungen wird mediert durch die Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Der Einfluss der Einstellung und subjektiven Norm auf Verhalten wird vollständig, der Einfluss der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle teilweise durch die Intention mediert. Der Einfluss aller anderen biologischen, sozialen, umweltbedingten, ökonomischen, medizinischen und kulturellen Einflüsse wird mediert durch diese Beziehungen.

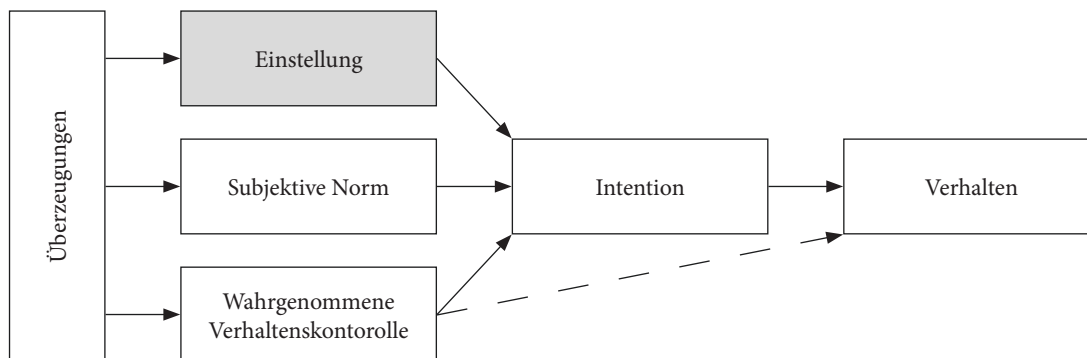


Abb. 1. Theorie des geplanten Verhaltens (angepasst nach Ajzen, 1996)

2.3.1.2 Überprüfung und Anwendung

Die TPB formte die Theoriebildung innerhalb der psychologischen Forschung und regte die Suche nach Verhaltensprädiktoren und Forschungsdesigns an (McEachan, Conner, Taylor & Lawton, 2011; Webb & Sheeran, 2006). Darüber hinaus trug die Theorie zur Entwicklung zahlreicher Interventionen mit dem Ziel der Veränderung von (gesundheitsbezogenen) Intentionen und Verhaltensweisen bei. Als Validitätstests werden Korrelationen zwischen direkter Einstellungsmessung und salienten Überzeugungen oder der Erwartungs-Wert-Schätzung verwendet (Fishbein & Ajzen, 2010). Studien berichten mittlere bis große Effektstärken in der Verhaltensvorhersage (Ajzen, 2001, 2011; Armitage & Conner, 2001; Doll & Ajzen, 1992; Noar & Zimmermann, 2005); ein Review bilanzierte, dass 19 % der Variabilität des Gesundheitsverhaltens durch entsprechende Intentionen aufgeklärt werden können (McEachan, Conner, Taylor & Lawton, 2011). Für eingeschränkte Validität machen die Autor_innen verschiedene Faktoren verantwortlich (Ajzen, 2012, 2015; Fishbein & Ajzen, 2010): Hierzu zählen unvorhergesehene Ereignisse zwischen der Intentionsbeurteilung, Differenzen zwischen den verfügbaren Überzeugungen in der Befragungs- und der konkreten Handlungssituation sowie mangelhafte Reliabilität und Konstrukt-Validität der jeweiligen Untersuchungen (beispielsweise werde die geringe Item-Anzahl der Komplexität der zugrunde liegenden Konstrukte selten gerecht; vgl. zu inhaltlichen Unterschieden bzw. Ungenauigkeiten bei der Operationalisierung und Messung der Intention: Randall & Wolff, 1994). Auch die Art der Antwort, die durch direkte und indirekte Variablen evoziert wird, wird für eingeschränkte Validität verantwortlich gemacht (Ajzen, 1991): Das indirekte Überzeugungs-Evaluations-Format erfordert vergleichsweise reflektierte Antworten, während die direkte Messung eine automatische Reaktion evoziert. Am höchsten scheint die prädiktive Validität der TPB bei jungen, fitten und wohlhabenden Menschen zu sein, die über einen kurzen Zeitraum hinweg mit Selbstauskunft untersucht wurden (McEachan, Conner, Taylor & Lawton, 2011; Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares, 2013). Die Mehrheit dieser Studien nutzt korrelative Designs, um querschnittliche Assoziationen zu untersuchen. Diese überschätzen die (prädiktive) Aussagekraft der TPB. Sie eignen sich nicht, um verschiedene verhaltens-

beeinflussende Variablen zu untersuchen oder Theorien gegeneinander zu testen (Weinstein, 2007). Neue Informationen zu Validität oder Vollständigkeit der Theorie bieten nur wenige Untersuchungen: Hiernach scheint die TPB weniger prädiktiv, wenn Untersuchungen längsschnittlich angelegt, die Teilnehmer_innen keine Universitätsstudent_innen sind und das Verhalten mit objektiven statt Selbstauskunftsmaßen erfasst wird (Manstead, 1996; Randall & Wolff, 1994; Snihotta, Pesseau & Araújo-Soares, 2014). Zudem stützen die seltenen experimentellen Tests die Annahmen der TPB nicht (Hardeman et al., 2002).

Über die Jahrzehnte wurde eine Vielzahl von Erweiterungen und Differenzierungen vorgeschlagen, die den Erwartungs-Wert-Ansatz jedoch unübersichtlich und empirisch kaum mehr überprüfbar erscheinen lässt. Beispielsweise scheint die verhaltensprädiktive Validität von Einstellungen zu steigen, wenn deren kognitive und affektive Komponenten konsistent sind, die Einstellung erfahrungsbasiert, leicht zugänglich (und leicht abrufbar), präzise definiert und über längere Zeit stabil ist (Ajzen & Fishbein, 2000; Cooke & Sheeran 2004; Fischer, Asal & Krueger, 2013; Glasman & Albarracín, 2006; Kim & Hunter, 1993a, 1993b; Rhodes & Dickau, 2013; Shu, Gino & Bazerman, 2011). Zudem scheint der Zusammenhang zwischen Absicht und Verhalten vom Verhaltenstyp abzuhängen (Randall & Wolff, 1994): Kontrollierbares Verhalten lässt sich besser vorhersagen als weniger kontrollierbares – z. B. Suchtverhalten – und Gewohnheiten sind ein starker Verhaltensprädiktor (Verplanken, Aarts, Van Knippenberg & Moonen, 1998; Verplanken & Aarts, 2011). Schließlich scheinen die kognitiven Prozesse, die zur Absichtsbildung führen, auf zahlreiche Quellen zurückzugreifen: Beispielsweise spielt die Bedeutung des Verhaltens für die persönliche Identität eine besondere Rolle (Puntoni, 2001; Sparks & Guthrie, 1998). Würde ein Teil dieser Revisionen in das Modell aufgenommen, würde sich eine deutlich komplexere kausale Struktur als die von den Autoren postulierte ergeben.

2.3.1.3 Weiterführende Kritikpunkte

Die TPB impliziert, dass Individuen Handlungsoptionen bewusst explizieren sowie deren Konsequenzen antizipieren und bewerten, um die Entscheidung mit dem größten subjektiven Nutzen zu treffen.⁸ Der Gegenstandsbereich der TPB beschränkt sich folglich auf konkrete volitionale Verhaltensweisen, die unverzüglich auf die Intentionsbildung folgen und bei denen eine einfache kausale Beziehung angenommen werden kann (Liska, 1984). Dafür müssen Einstellung, subjektive Norm und Verhaltenskontrolle hochspezifisch, d. h. mit konkretem Handlungsbezug, definiert werden.

Bezüglich der getätigten Modellannahmen herrscht weithin Unklarheit, während gleichfalls auch diskutiert wird, welche im Modell nicht berücksichtigten Größen verhaltensprädiktiv bedeutsam wären: So gilt es empirisch zu prüfen, ob die speziellen Überzeugungen und Bewertungen bereits vor der Erfassung existieren (oder erst durch diese konstruiert werden) (Ogden, 2003). Auch die Interaktionen zwischen Einstellung und subjektiver Norm sowie deren Determinanten untereinander bedürfen weiterer Klärung (Liska, 1984).⁹ Konkurrierende Einstellungen (und Normen) sowie Einstellungen, die ohne Reflexion verhaltenswirksam werden, sind ebenfalls noch nicht berücksichtigt. Fernerhin macht die empirisch statische TPB keine Annahmen dazu, ob und wie Überzeugungen sich über die Zeit verändern, wie Verhalten auf künftige Überzeugungen, Einstellungen und Intentionen wirkt (Chatzisarantis & Hagger, 2005; McEachan,

8 Die Autoren entgegnen, dass die TPB keine Annahmen zur Rationalität, Objektivität und Wahrhaftigkeit der Verhaltens-, normativen und Kontrollüberzeugungen treffe. Die TPB konstatiere lediglich, dass Einstellungen, subjektive Normen und Kontrollwahrnehmungen vernünftig i. S. v. regelmäßig auf Überzeugungen folgen – unabhängig davon, wie diese gebildet wurden (Ajzen, 2015; Fishbein & Ajzen, 2010). Überzeugungen könnten hiernach durch eine Vielzahl kognitiver und motivationaler Prozesse verzerrt sein, auf invaliden oder selektiven Informationen basieren, eigennützig ausfallen oder auf andere Weise nicht der Realität entsprechen. Davon ungeachtet bildeten die einmal geformten Überzeugungen die kognitive Grundlage, auf die Einstellungen automatisch und auf begründete und konsistente Weise folgen, ohne einen bewussten und aufwendigen Modus der Einstellungsbildung zu implizieren: Das Erwartungs-Wert-Modell nimmt keine vorsätzliche und absichtsvolle Einstellungsbildung an, sondern deren automatisches und spontanes Auftauchen in Konfrontation mit dem Objekt, sofern bezüglich dessen zuvor Überzeugungen gebildet wurden. Dies wird als emergieren bezeichnet, d. h. dass die Einstellungen unverzüglich verfügbar sind, ohne einer Konstruktion in Form bewusster Überprüfung der Überzeugungen zu bedürfen.

9 Zu klären ist außerdem die Rolle der subjektiven Norm (Manstead, Proffitt & Smart, 1983): Es scheint, als würden vor allem Menschen ohne eigene Erfahrungen in einem Bereich auf die soziale Normierung zurückgreifen, der Einfluss der subjektiven Norm also auch von den Eigenschaften der jeweiligen Stichprobe (d. h. den konkreten Vorerfahrung) abhängig zu sein.

Conner, Taylor & Lawton, 2011; Schwarzer, 2014; Sniehotta, 2009; Sutton, 1994).¹⁰ Gleiches gilt für andere (und rational weniger nützliche) Intentionen und das gleichzeitige Verfolgen mehrerer Ziele und Absichten. Zudem bleibt unerklärt, wieso Individuen zuweilen Intentionen formen, ohne entsprechend zu handeln (Araújo-Soares, Rodrigues, Presseau & Sniehotta, 2013; Conner, Gaston, Sheeran & Germain, 2013; Orbell & Sheeran, 1998; Sheeran, 2011; Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares, 2014). Dass Menschen aufgrund beschränkter Ressourcen oder Gelegenheiten häufig nicht tun, was sie ursprünglich intendierten, zeigt, dass Intention weder notwendige noch ausreichende Bedingung für Verhalten sein muss. Soziale Kooperationen, Hinweisreize und Kontextbedingungen (Bargh, Chen & Burrows, 1996) sowie spontanes, impulsives und gewohnheitsmäßiges Verhalten bleiben ebenfalls unerklärt (Armitage & Conner, 2001; Benninghaus, 1976; Fischer & Wiswede, 2009). Beispielsweise scheint die soziale Struktur, die innerhalb der TPB lediglich als Hintergrund-Variable geschätzt wird, Ressourcen und Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen, die Verhalten direkt beeinflussen (Liska, 1984). Auch verschiedene motivationale, gesundheitliche und Umgebungsfaktoren, die Stärke von Gewohnheiten und selbstregulatorische Maße (wie Planungsfähigkeiten) scheinen direkten Einfluss auf Verhalten zu haben (Carraro & Gaudreau, 2013; Conner & Armitage, 1998; Gardner, De Bruijn & Lally, 2011; Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares, 2013). Damit wäre die Annahme, dass alle weiteren Verhaltenseinflüsse durch die TPB mediiert würden, konzeptuell und empirisch unhaltbar. Insgesamt kann ein Großteil der Variabilität in beobachtetem Verhalten nicht durch die Determinanten der TPB erklärt werden, sodass die modellspezifischen Mediationshypothesen nicht zwingend erscheinen.

Fernerhin lohnt ein näherer Blick auf die Annahme der einfachen kausalen Beziehungen zwischen den Determinanten der TPB: Intentionen werden aus verschiedenen Erwartungen (d. h. einem subjektiven ›Wissen‹) und Bewertungen (d. h. einem diesbezüglichen ›Wollen‹) vorhergesagt. Dies entspricht dem praktischen Syllogismus (vgl. Greve, 1994b, 2001, 2002).¹¹ Die Handlung erscheint dabei als logische Entfaltung der auf sie bezogenen Erwartungen und Bewertungen. Ist die Absichtlichkeit (bzw. Intentionalität) jedoch definitorische Konstituente der Handlung (es geht schließlich um *geplantes* Verhalten), können Handlungen nicht gleichzeitig aus Absichten erklärt werden. Da die Handlungsausführung die entsprechende Intention einschließt, kann die Hypothese, dass eine Handlung bestimmte Erwartungen und Werte ausdrückt, mit empirischen Mitteln nicht widerlegt werden. In diesem Sinne wird eine Handlung durch ihre Beziehungen zwischen Erwartungen und Bewertungen sowie entsprechenden Intentionen lediglich semantisch erläutert, nicht aber kausal erklärt. Der konzeptuelle Kern der Theorie des geplanten Verhaltens läuft folglich keine Gefahr, falsifiziert zu werden: Er ist analytisch a priori wahr, da die Beziehung zwischen Intention und Handeln *konstitutioneller* statt *kausaler* Art ist (Logische-Beziehungs-Argument; Beckermann, 1979; Bieri, 1987; von Wright, 1974, 1979). Eine logisch unabhängige Identifikation des zu Erklärenden (d.h. der Handlung) durch das Erklärende (d.h. Erwartungen und Bewertungen einerseits und Intentionen andererseits) ist innerhalb der TPB nicht gegeben. Obwohl die Konzepte zur Bezeichnung mentaler Zustände aufgrund ihrer logischen Vernetzung nicht unabhängig voneinander bestimmt werden können, werden sie innerhalb der Theorie in kontingente oder kausale Beziehungen zueinander gesetzt. In der Konsequenz erscheinen die Definitionen der Komponenten der TPB tautologisch und zirkulär (Brandtstädter, 1999; Hempel & Oppenheim, 1948; Ogden, 2003).¹²

10 Die Autoren entgegnen, dass die Einstellungs determinanten sich verändern würden: Fortlaufend würden weitere Überzeugungen geformt, bestehende gestärkt, geschwächt oder durch neue Überzeugungen ersetzt werden (Fishbein & Ajzen, 2010). Veränderungen in den Überzeugungen würden sich dann in korrespondierenden Einstellungsänderungen niederschlagen. Zudem stelle die TPB einen Rahmen für Interventionen zur Verhaltensänderung zur Verfügung, indem sie helfe, Überzeugungen zu identifizieren, deren Modifikation eine Veränderung der Intentionen zur Folge hätte (Ajzen, 2015).

11 Neben dieser Lesart der Erwartung als ›Wissen‹ und des Wertes als ›Wollen‹ läge womöglich nahe, die erste Komponente als kognitive und die zweite als affektive zu begreifen. Fishbein & Ajzen (2010) distanzieren sich jedoch davon, dass die TPB als kognitiv-affektives Modell verstanden wird: Der Begriff des Affektiven verweise auf ein (somatisches) Antwortsystem, das durch körperliche Erregung gekennzeichnet sei. Während Affekte generalisierte Stimmungszustände beschreiben, die kein spezifisches Referenzobjekt brauchen, richten Einstellungen (inklusive ihrer evaluativen Komponente) sich stets auf bestimmte Objekte.

12 Ähnliche Probleme entstehen, wenn Einstellungen gemäß dem Drei-Komponenten-Ansatz (kognitive, affektive und behaviorale Komponente) definiert werden (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960): Denn dann wäre die Verhaltensabsicht gleichfalls Einstellungskomponente und -folge (Mummendey, 1988).

Ein Teil der Kritik richtet sich darüber hinaus noch schärfer auf die empirische Überprüfung der TPB: Werden Variablen auf sprachlicher Ebene erhoben, muss mit hoher Konsistenz zwischen Erwartungen und Bewertungen einerseits und verhaltensbezogenen Maßen andererseits gerechnet werden, da Individuen danach streben zu tun, was sie sagen, und andersherum (Witte, 1994). Ein Teil der Vorhersagegüte der TPB beruht darauf, dass die Variablen verbal erhoben und als ähnliche Aussagen formuliert werden: Zugespielt formuliert handelt sich um eine interne Konsistenzprüfung zwischen den drei Subsystemen der Einstellung, wobei dem verhaltensbezogene Subsystem die besondere Rolle zukommt, aus den Erwartungs- und Wert-Komponenten vorhergesagt werden zu sollen. Hohe multiple Korrelationen zwischen Einstellungen und Verhalten ergeben sich demnach teilweise aus logischen Gründen – und der Intuitivität der Modellannahmen: Ein Befund, der darauf hindeutete, dass Individuen eine Handlung umso wahrscheinlicher ausführen, je negativer sie dieser gegenüber eingestellt sind, je unfähiger sie sich in der Ausführung fühlen und je weniger sie die Absicht zur Umsetzung hegen, wäre so unplausibel, dass sie eher Zweifel an den Daten als der zugrunde liegenden Theorie formten. Tatsächlich scheinen Autor_innen von Studien, deren Ergebnisse in Konflikt zur TPB stehen, selten die Validität der Theorie infrage zu stellen und stattdessen alternative Erklärungen zu suchen (z. B. Operationalisierung). Widersprüchliche Befunde werden vielmehr auf experimentelle Fehler attribuiert, sodass die Hypothesen der TPB für empirische Falsifikation nicht offenstehen. Insgesamt bestehen deshalb Zweifel an der Nützlichkeit der Vorhersagen der TPB (Ogden, 2003, 2015; Smedslund, 1978). Laut Kritiker_innen sei die Theorie »an empty gesture to tick the box that science should be theory-based« (Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares, 2014, S. 4). Womöglich gilt im Zusammenhang mit der Beständigkeit der TPB außerdem, was Turner (1968) Soziolog_innen zum Vorwurf machte: »redefine the concept in a way that justified their continuing with the same procedures as before« (S. 93).

2.3.2 Theoretische Weiterentwicklungen

Es bleibt also Gegenstand der handlungstheoretischen Forschung, die Lücke zwischen der TPB und dem Wissen um ihre Schwächen zu schließen (Armitage, 2015; Conner, 2015; Gollwitzer & Oettingen, 2015; Head & Noar, 2014; Kok & Ruiter, 2014; Noar & Head, 2014; Rhodes, 2014; Schwarzer, 2014; Trafimow, 2015). Ein Vorschlag im Umgang mit der konzeptuellen Abhängigkeit der Modellkomponenten voneinander fokussiert dabei den Perspektivwechsel von der Handlungserklärung zur *psychologischen Erklärung von Intentionen* (Greve, 2002). Eine psychologische Theorie der volitionalen und intentionalen Handlung fehlt allerdings weiterhin. Eine solche Theorie der Verhaltensplanung müsste die Auseinandersetzung mit dem individuellen Voraussetzungsprofil der handelnden Person sowie den konkreten Handlungsvoraussetzungen und -restriktionen (bzw. deren subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen) umfassen und auch individuelle Entwicklungs- und Identitätsziele sowie Prozesse der Entwicklungs- und Selbstregulation in den Fokus rücken. Bislang reicht das Konzept der Intention von unbestimmten Vorsätzen zu konkreten Absichten und wird von verschiedenen philosophischen und wissenschaftstheoretischen Problemen begleitet.¹³

Die Realisierung einer Intention und ihr Verhältnis zur Handlung ist allerdings Gegenstand des *Rubikon-Modells* (Heckhausen, Gollwitzer, & Weinert, 1987; Gollwitzer, 1996). In vier sequenziellen Phasen wird beschrieben, wie eine Handlungsalternative ausgewählt und in Handlungsabsicht (>implementation intention<) überführt sowie die Handlung eingeleitet und deren Ergebnis bewertet wird. Dabei gehen die Modellannahmen an verschiedenen Stellen über die der TPB hinaus: Zunächst werden unterschiedliche Bewusstseinslagen berücksichtigt, die es dem Individuum vor der Handlungsentscheidung ermöglichen, für verschiedene Informationen offen und eher zur Präferenzanpassung bereit zu sein, während sie späterhin

13 Hierzu gehört, dass Individuen ihr Wollen zwar beeinflussen können (Volitionen zweiter Ordnung), Intentionen selbst jedoch nicht aus intentionalen Entscheidungen erwachsen, sondern auf subpersonale oder prä-intentionale Prozessen zurückgehen (Brandtstädter, 2007a). Zudem stellt sich die überdauernde Frage nach der Beziehung zwischen dem belebten Körper (insbesondere dem Gehirn) und dem Geist bzw. Bewusstsein: das Leib-Seele-Problem (Bieri, 1974; Bunge, 1984; Fahrenberg, 2008). Die Ansätze, die sich letztlich der Identifizierung des Subjekts widmen, unterscheiden sich darin, ob sie Leib und Seele als ein und dasselbe oder zwei grundsätzlich verschiedene Seinsprinzipien begreifen. Ebenfalls Gegenstand der Diskussion ist darüber hinaus die Frage, wie die grundsätzliche Annahme freien menschlichen Willens mit dem handlungstheoretischen Anspruch zu vereinbaren, die Entstehung von Absichten und konkreten Entschlüssen empirisch-kausal zu erklären und vorherzusagen ist.

optimistisch verzerrte Wahrnehmung und Attribution begünstigen. Weiterhin werden dem Bewusstsein nicht zugängliche Prozesse integriert, die von entscheidender Bedeutung für die Handlung sein können – beispielsweise indem sie die Auswahl, Aufrechterhaltung und Durchsetzung von Zielen und Absichten überwachen und lenken (Greve, 2002).

Daneben existieren verschiedene handlungstheoretische Zwei-Prozess-Modelle, die die Wege, über die Einstellungen verhaltenswirksam werden, nach kognitivem Aufwand differenzieren (Fischer & Wiswede, 2009). Das Modell *Motivation and Opportunity as Determinants of the Attitude-Behavior-Process* nimmt Spezifikationen bezüglich der Auswahl von Handlungsalternativen vor, indem es davon ausgeht, dass potenziell handlungsrelevante Informationen nur dann sorgfältig analysiert werden, wenn die situationalen Bedingungen als günstig und die Verhaltenskonsequenzen als bedeutsam bzw. die subjektiven Kosten eines Fehlurteils als hoch eingeschätzt werden (MODE-Modell; Fazio, 1990, 2000). Zudem wird angenommen, dass der größte Teil menschlichen Verhaltens spontan und von Routinen beeinflusst vonstattengeht. Einstellungen werden dabei wirksam, indem sie die Wahrnehmung selektieren und das Ergebnis definieren.

Das Modell der *Elaborationswahrscheinlichkeit* (ELM; Chaiken, Wood & Eagly, 1996; Petty & Cacioppo, 1986; Petty & Briñol, 2008; Petty & Briñol, 2014) beschreibt zwei verschiedene Routen der Informationsverarbeitung.¹⁴ Hiernach können Einstellungen erlangt werden, indem Individuen die Fakten einer Botschaft berücksichtigen, intensiv auf den Inhalt eingehen, darüber nachdenken und das Gehörte geistig verarbeiten. Über die zentrale Route der Verarbeitung erlangte Einstellungen werden längerfristig beibehalten, eher mit individuellem Handeln abgestimmt und sind widerstandsfähiger gegen Änderungsversuche (Petty, Fazio & Briñol, 2009a). Auf die periphere Verarbeitungsrouten wird zurückgegriffen, wenn es an Verarbeitungsmotivation oder -fähigkeit fehlt, d. h. der Sachverhalt zu komplex oder schwierig bzw. die Person zu müde oder abgelenkt ist (Fazio & Petty, 2007). Weitere Einflussfaktoren auf die Verarbeitungsrouten sind die persönliche Relevanz der Thematik, das individuelle Kognitionsbedürfnis und das Vertrauen in eigene Kognitionen (Briñol & Petty, 2009; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996; Petty, Fazio & Briñol, 2009b; Schwarz & Lee, 2017). Die periphere Verarbeitungsrouten ist gekennzeichnet durch eine Fokussierung auf oberflächliche Merkmale der Botschaft bzw. der vortragenden Person, d. h. dass der Gesamteindruck der Schlüssigkeit der Botschaft aus der Länge dieser bzw. der Attraktivität der kommunizierenden Person abgeleitet wird. Zuweilen verwenden Zuhörer_innen ihre Emotionen als Entscheidungsheuristiken, indem diese als Information und Einstellungsindikator gewertet werden (Clore, Gasper & Garvin, 2001).

Im Rahmen des *Heuristisch-Systematischen Modells* werden verschiedene Motive für die Wahl der Verarbeitungsrouten ergänzt (HSM; Bohnert, Moskowitz & Chaiken, 1995; Chaiken, Liberman & Eagly, 1989): Systematische Verarbeitung unterstützt das Individuum demnach im Streben nach korrekten Ansichten und Entscheidungen. Heuristische Informationsverarbeitung dient dem Schutz sowie der Rechtfertigung eigener Standpunkte und Entscheidungen. Das Motiv, dass eigene Einstellungen im sozialen Kontext akzeptiert werden, kann dabei mit systematischer und heuristischer Verarbeitung verfolgt werden.

Das Modell *Associative and propositional processing in Evaluation* liefert hingegen eine feinkörnige Darstellung von Prozessen der Einstellungsänderung (APE-Modell; Gawronski & Bodenhausen, 2006a; 2011; 2012; Gawronski & Brannon, 2017). Es basiert auf der Annahme, dass Einstellungen in zwei verschiedenen mentalen Vorgängen wurzeln: Temporäre Konstruktionen sind dabei unabhängig von übergeordneten individuellen Werthaltungen und werden in der Begegnung mit einem relevanten Reiz automatisch aktiviert. Wenn sich die auslösenden Reize oder die Assoziationsstruktur verändern, dann verändern sich auch die assoziativen Evaluationen. Werden urteilsrelevante Informationen aus dem assoziativen Speicher jedoch genutzt, um sie auf ihre Gültigkeit zu prüfen und logische Schlussfolgerungen zu ziehen, entstehen propositionale Evaluationen.

Diese Zwei-Prozess-Modelle sind von heuristischem Wert für das Verständnis von Einstellungswandel und können auf empirische Evidenz verweisen (Bohner & Dickel, 2011). Ergänzend stellen integrative

14 Dieses Modell fokussiert Einstellungsbildung und -änderung durch Informationsverarbeitung (Bohner, Erb & Siebler, 2008). Erste Ansätze zur systematischen Beeinflussung und Überzeugung wurden als *Yale Attitude Change Approach* zusammengefasst und betonen die Bedeutung der Quelle einer Botschaft, der Botschaft selbst und der Rezipient_innen-Merkmale (Stouffer, 1949; Hovland, Janis & Kelley, 1953). Als besonders bedeutsam wurden die Glaub- und Vertrauenswürdigkeit der kommunizierenden Person und eine zweiseitige Kommunikation (mit Pro- und Contra-Argumenten) identifiziert. Löst der Kommunikationsinhalt zudem Verunsicherung, nicht jedoch starke Furcht aus, ist eine Einstellungsänderung wahrscheinlich (Ruiter, Abraham & Kok, 2001).

Modelle eine Basis für die gemeinsame Organisation verschiedener Messbefunde bereit (Petty & Briñol, 2010). Gleichwohl bleibt zu diskutieren, ob verschiedene Informationstypen konzeptuell mit qualitativ unterschiedlichen Prozesstypen verknüpft sind oder ob Reize womöglich eher auf einem Kontinuum von Verarbeitungskomplexität anzusiedeln sind (Kruglanski & Thompson, 1999; Petty & Wegener, 1998). So stehen den Zwei-Prozess-Modellen andere gegenüber, die ausschließlich einen in seiner Komplexität variierenden Prozess proklamieren – wobei wahlweise von einem assoziativen oder einem Prozess logischen Schlussfolgerns ausgegangen wird (Albarracín, Hart & McCulloch, 2006; Gawronski & Bodenhausen, 2006b; Kruglanski & Dechesne, 2006).

2.3.3 Synopse

Die vorgestellten Ansätze gehen davon aus, dass menschliches Verhalten systematisch erklärt und vorhergesagt werden kann. Zur Schätzung und Vorhersage von Verhalten wurden im Rahmen zahlreicher Modelle verschiedene Determinanten spezifiziert. Unter diesen Verhaltensprädiktoren nehmen Einstellungen eine zentrale Position ein. Die Forschungsrichtung ist folglich entgegengesetzt zu der konstruktivistischen Perspektive auf das Einstellungskonzept: Während die zuvor dargestellten Ansätze darauf zielen, kognitive und soziale Determinanten für Einstellungen zu ergründen, fungieren Einstellungen in handlungstheoretischen Modellen ihrerseits als Determinanten, nämlich als (verhaltens-)erklärende Variablen. Dieser Sichtweise zufolge werden Einstellungen nicht als Folge, sondern als Bedingung von Verhalten verstanden. Entsprechend werden Einstellungen weniger als situations- und zeitabhängig konstruiert, sondern als intrapsychische Entitäten angenommen, die stabil (genug) sind, um Verhalten zuverlässig vorhersagen zu können. Gleichwohl birgt die Annahme, dass Einstellungen Handeln (mit)bestimmen, zahlreiche Probleme. Unter anderem, weil Einstellungen verschiedene Komponenten haben (können), was deren Beziehung zum Handeln komplex gestaltet: Ist Handeln wirklich die Einstellungsfolge oder womöglich ein Merkmal oder eine Komponente derselben? – Die handlungstheoretische Annahme einfacher kausaler Beziehungen zwischen Einstellungen und Verhalten bleibt jedenfalls problematisch, die Berücksichtigung der komplexen Beziehung(en) zwischen beiden Konstrukten eine Herausforderung des Ansatzes. Um Verhalten tatsächlich signifikant vorhersagen zu können, mussten innerhalb der handlungstheoretischen Modelle die Position von Einstellungen und auch die Annahme ihrer Stabilität zunehmend spezifiziert und eingegrenzt werden. Das hatte eine unübersichtlich Befundlage zur Folge und machte insbesondere die differenzierten theoretischen Konzepte kaum mehr empirisch überprüfbar. So bleibt das ausgewogene Verhältnis zwischen der Sparsamkeit und der Validität ebenfalls eine Herausforderung handlungstheoretischer Modelle.

Neben den Weiterentwicklungen handlungstheoretischer Modelle existiert jedoch auch eine Vielzahl neuer Ansätze, mit denen ein Teil der aufgezeigten Schwierigkeiten überwunden werden soll: Im Rahmen selbstregulatorischer Theorien werden streng falsifizierbare Hypothesen experimentell getestet (Bagozzi, 1992; Hagger, Chatzisarantis, Wood & Stiff, 2010). Weitere Theorien fokussieren temporale Dynamiken (West & Brown, 2013) und berücksichtigen die Vor- und Nachteile verschiedener Verhaltensoptionen detailliert (Hall & Fong, 2007). Auch multiple Ziele und Verhaltensweisen finden Berücksichtigung in der Verhaltensvorhersage (Presseau, Tait, Johnston, Francis & Sniehotta, 2013). Dabei wird auch die Evidenz verschiedener theoretischer Ansätze integriert (Hofmann, Friese & Wiers, 2008; Sheeran, Gollwitzer & Bargh, 2013; Schwarzer, 2008).¹⁵

2.4 Dispositionelle Perspektive

In Reaktion auf die Kritik an einfachen kausalen Modellen entstand der Vorschlag, Einstellungen direkt aus zeitlich und situativ stabilen Reaktionen auf entsprechende Objekte herzuleiten (DeFleur & Westie, 1963). Stabiles Verhalten auf stabile intrapsychische Merkmale zurückzuführen, ist Anliegen der differenti-

¹⁵ Gewiss müssen auch diese Studien mit vergleichbaren Kriterien wie die TPB gemessen werden, bevor die TPB »pensioniert« werden kann. Eine lebhafte und mitunter emotionale Diskussion wird also vorerst anhalten (vgl. Sniehotta, Presseau & Araújo-Soares (2014) sowie in Reaktion z.B. Ajzen (2015) und Hagger (2015).)

ellen Psychologie: Zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Ähnlichkeiten und Unterschieden im menschlichen Verhalten greift dieser Ansatz auf psychologische Eigenschaften (auch: Dispositionen oder Persönlichkeitsmerkmale) zurück (Asendorpf & Neyer, 2012). Der dispositionellen Perspektive zufolge werden Einstellungen als Bewertungsdispositionen und damit als einer Gruppe der Persönlichkeitsmerkmale zugehörig verstanden (Asendorpf & Neyer, 2012). Hiernach handelt es sich bei Einstellungen also um stabile, interindividuelle Unterschiede in der Bewertung spezifischer Objekte der Wahrnehmung oder Vorstellung (z. B. Ziegenkäse). Hiervon abgegrenzt werden Werthaltungen, die individuelle Besonderheiten in der Bewertung persönlicher Ziele oder Handlungsdispositionen bezeichnen (z. B. Toleranz oder Egoismus). Diesem Verständnis folgend entstanden verschiedene Meta- und Hybrid-Modelle zu Einstellungen.

2.4.1 Meta- und Hybridmodelle

Das *Metakognitive Einstellungsmodell* bietet einen übergeordneten Rahmen, um Einstellungen als stabile Einheiten zu ordnen (Petty, 2006). Das Modell integriert verschiedene Forschungsbefunde – beispielsweise zur Unabhängigkeit positiver und negativer Neigungen (MCM; Cacioppo, Gardner & Berntson, 1997) und der gedanklichen Überprüfung von Einstellungen (Petty, Briñol & Tormala, 2002). Dabei steht die Einstellungsstruktur im Zentrum: Einstellungen werden als Assoziationen zwischen einem Objekt und dessen Evaluation definiert, die in ihrer Stärke differieren (Fazio, 2007). Hält das Individuum eine bestimmte Assoziation mit einem Einstellungsobjekt nicht länger für gültig oder angemessen, wird sie im Gedächtnis als falsch (bzw. invalide) gekennzeichnet. Gleichzeitig wird eine neue, passendere Assoziation ergänzt, die nun als richtig bzw. valide gilt (vgl. Past-Attitudes-Are-Still-There-Modell; Petty, Tormala, Briñol & Jarvis, 2006). Ein und dasselbe Objekt kann dabei gleichzeitig mit einer positiven und negativen Assoziation versehen sein und die Einstellung wird positiv ausfallen, wenn diese Assoziation als gültig markiert ist, bzw. entsprechend negativ, wenn dies die gültige Assoziation ist. Dass mit einem Einstellungsobjekt multiple (auch widerstreitende) Assoziationen verbunden sein können, bietet gleichfalls eine Erklärung für Einstellungsambivalenzen und -unsicherheit (Hohman, Crano & Niedbala, 2016; Jonas & Ziegler, 2007).

Grundlage des *Handlungstheoretischen Partialmodells der Persönlichkeit* ist ein differenziertes Erwartungs-Wert-Modell zur Erklärung von Handlungsintentionen und Handlungen (Krampen, 2000). Im handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeitspsychologie werden normative, auf Konsequenzen und auf Handlungskontrolle bezogene Erwartungen – die innerhalb der TPB noch verschiedenen theoretischen Konzepten zugeordnet wurden – in einen umfassenden Erwartungs-Wert-Ansatz eingefügt (Krampen, 2000). Den Erwartungen werden dabei differentialpsychologische Konstrukte zugeordnet: Als Situations-Handlungserwartung wird beispielsweise die generalisierte Erwartung bezeichnet, innerhalb der Situation angemessen handeln zu können. Diese Kompetenzerwartung steht im Zusammenhang mit der Disposition des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. Diese verschiedenen Modellkomponenten werden ausagenologisch sequenziert, um vorhersagen zu können, ob Handlungen ausgeführt oder unterlassen werden.

2.4.2 Synopse

Aus dispositioneller Perspektive werden Einstellungen als stabile Entitäten definiert und dazu genutzt, interindividuelle Verhaltensunterschiede beschreiben, erklären und vorhersagen zu können. In diesem Sinne bestehen funktionelle Ähnlichkeiten zwischen den theoretischen Konzepten der Einstellungen und Eigenschaften. Eine Herausforderung dieses Ansatzes liegt darin, inter- und intraindividuelle Einstellungsvariabilität zu erklären. Streng gedächtnisbasierte Einstellungsmodelle postulieren, dass überholte Einstellungen beibehalten und als invalide gekennzeichnet werden, was die Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit dieser Einstellungen verringert. Fluktuationen im Urteil werden auf diese Weise erklärt, ohne von Einstellungsveränderungen auszugehen (vgl. Bohnert & Dickel, 2011).¹⁶ Dabei stellen sich allerdings Herausforderungen hinsichtlich der Konsistenz und phänotypischen Stabilität von Dispositionen.

¹⁶ Bislang scheint nicht untersucht worden zu sein, ob zwischen Einstellungen und (anderen) Eigenschaften auch strukturelle Parallelen bestehen: In der differentiellen Psychologie ist die Unterscheidung zwischen zeitlich und situativ

2.4.2.1 Konsistenz

Ein Großteil der Untersuchungsbefunde der differentiellen Psychologie beruht auf Selbstauskünften, d. h. denjenigen Selbst-Anteilen, derer sich das Individuum bewusst und die es mitzuteilen bereit ist. Vor diesem Hintergrund kann jedoch weniger von einer Psychologie der Persönlichkeit die Rede sein als vielmehr von einer Psychologie des Selbstkonzepts – welche nicht unbedingt ein valides und befriedigendes Verständnis der Persönlichkeit ermöglicht (Robins, Norem & Cheek, 1999). Denn Selbstauskunft und sichtbares Verhalten werden durch Strategien der Selbstdarstellung beeinflusst. Zudem zeigen zahlreiche Befunde, dass sich die aktuelle Selbstwahrnehmung der Person in erheblichem Maße den Erfordernissen des Augenblicks anpassen kann (Hannover, 2000; Lang, Neyer & Asendorpf, 2005).¹⁷ Die Frage, ob Dispositionen überhaupt konsistent genug sind, um sich zur Verhaltensklärung und -vorhersage zu eignen, ist Gegenstand der *Konsistenz-Kontroverse* (Kenrick & Funder, 1988; Montada, 1978; Schmitt, 1990; Shoda, 1999). Diese wurden innerhalb der differentiellen Psychologie weitgehend unabhängig von der Einstellungsforschung geführt (vgl. LaPiere, 1934; Deutscher, 1966; Wicker, 1969). Analog zu dem Schluss, dass zwischen Einstellungsauskunft und -verhalten kaum ein Zusammenhang besteht, wurde gefolgert, dass das Eigenschaftskonzept spezifisches Verhalten nicht hinreichend genau erklären und vorhersagen kann (mit Ausnahme der Intelligenz; Mischel, 1968). Ein Lösungsansatz bestand darin, situative Einflüsse konsequent auszuschließen, sodass intraindividuelle Variabilität über die Zeit und Situationen hinweg gewissermaßen als Fehler betrachtet wurde (Greve, 2005; Mischel, 1999; Mischel & Shoda, 1999). Da Kritiker_innen und Verfechter_innen der Konsistenz-Annahme sich bislang jedoch nicht auf gemeinsame Beurteilungskriterien verständigen konnten, sind mitunter diametral entgegengesetzte Schlussfolgerungen aus denselben Daten möglich gewesen (Schmitt, 1990).

Laut Schmitt (1990) können die inkonsistenten Befunde darüber erklärt werden, dass Individuen sich unterschiedlich gut durch Dispositionen beschreiben lassen: Hiernach wird nicht erwartet, dass Verhalten absolut gleich bleibt, sondern dass die Verhaltensunterschiede zwischen Individuen über Situationen und die Zeit hinweg gleich bleiben (Magnusson & Endler, 1977). Die Annahme interindividuell unterschiedlicher *dispositioneller Konsistenz* kommt der Einführung eines Meta-Traits – des Traits, Traits zu besitzen – gleich. Von der Ähnlichkeit zwischen Einstellungs- und differentiellen Ansätzen ausgehend, kann auch diese Überlegung auf das Einstellungskonzept übertragen werden: Unterscheiden sich Individuen dahingehend, ob ihre Einstellungen kontextabhängig variieren oder zeit- und situationsübergreifend stabil bleiben? Wandelt sich die Variabilität der Einstellungen womöglich nicht nur interindividuell, sondern auch intraindividuell über die Zeit? Diese Fragen eröffnen Perspektiven, die Veränderung von Einstellungskonsistenz über längere Zeiträume hinweg zu untersuchen. Zudem mag das Meta-Modell der Konsistenz eine Erklärung für die mitunter mangelnde Konsistenz zwischen Dispositionen und Verhalten liefern, fügt dem Ansatz jedoch letztlich nur eine weitere Disposition hinzu, sodass andere Probleme bestehen bleiben.

2.4.2.2 Phänotypische Stabilität

Differentielle Ansätze erklären intraindividuelle Stabilität relevanter Verhaltensweisen mithilfe stabiler Eigenschaften (Greve, 2005). Während unstrittig erscheint, dass Phänomene wie Eigenschaften phänotypisch existieren und praktisch zur Prognose taugen, ist gleichwohl weniger offensichtlich, dass sie zur Erklärung interindividueller Verhaltensunterschiede dienen. Denn Stabilität des sichtbaren Verhaltens ist kein Beweis für die Stabilität der hierfür vermeintlich ursächlichen Eigenschaften. Der Befund, dass intraindividuelle Stabilität von Verhaltenstendenzen mit dem Alter zunimmt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich die individuelle Umwelt mit zunehmendem Alter nur noch marginal verändert (Caspi & Roberts, 1999). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass kompensierende Ressourcen mit zunehmendem Alter ziel-

überdauernden Dispositionen (Traits) und momentanen Zuständen (States) üblich. Konsequenterweise bedeutete die dispositionelle Perspektive auf das Einstellungskonzept, zwischen übergeordneten und (hinreichend) stabilen Einstellungen und situativ variierenden Zuständen zu differenzieren. Beispielsweise muss die Einstellung zum Umweltschutz nicht mit der momentanen Bereitschaft übereinstimmen, Glas in entsprechende Container zu sortieren.

- 17 Zudem wird auch das methodische Vorgehen der Faktorenanalyse kritisiert: Da sie auf induktiven Schlüssen beruht und die Ergebnisse von den jeweils zugrunde liegenden Items abhängig sind, ist die Allgemeingültigkeit der faktorenanalytisch gewonnenen Resultate prinzipiell nicht zu belegen (Bandura, 1999; Ertel, 2013; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999).

gerichteter gefunden, eingesetzt und gespeichert werden (Staudinger & Pasupathi, 2000).¹⁸ Zunehmende Stabilität kann aber auch damit zusammenhängen, dass diese evokativ und proaktiv aufgesucht und gestaltet wird, um sich stabil verhalten zu können. Phänotypische Stabilität sagt deshalb, wie bereits ausgeführt, wenig über ihre Erklärung aus. Die Reduktion des Einstellungskonzepts auf einen deskriptiven Term, seine Definition über bestimmte Verhaltenshäufigkeiten, schließt eine psychologische Erklärung des Konzepts aus. Alexander (1966) verweist in diesem Zusammenhang auf Skinner (1953), der einen inneren Zustand, der erschöpfend über die Reaktionswahrscheinlichkeit ausgedrückt wird, als konzeptuell überflüssig bezeichnet. Eine der größten Herausforderungen des dispositionellen Ansatzes bleibt die Klärung dessen, ob und was Eigenschaften über die Beschreibung einer relativen Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen hinaus sind. Anstatt den Eindruck der Stabilität von Dispositionen als Verhaltensklärung anzusehen, sollte die phänotypische Stabilität des Verhaltens erklärt werden (Greve, 2001, 2005, 2007). Denn stabile Eigenschaften sind nicht daran gebunden, dass auch das Verhalten phänotypisch konsistent ist. Sie können beispielsweise auch kontextabhängig stabil sein – als Ergebnis eines Zusammenspiels natürlicher und kultureller Faktoren (Baltes, 1997; Brandtstädter, 2001).¹⁹

2.5 Zwischenfazit

2.5.1 Zu erklärende vs. erklärende Variablen

Während Einstellungen aus konstruktivistischer Perspektive als durch Verhalten zu erklärende Variable verstanden werden, betont die handlungstheoretische Perspektive, inwiefern Verhalten durch Einstellungen zu erklären sei. Fokussiert wurde dabei die Wirkrichtung, der die Annahme zugrunde liegt, dass das Geistige das Materielle bedingt, das Gedachte das Ausgeführte bewirkt und das Kognitive und Evaluative für Verhalten verantwortlich sind (Mummendey, 1988). Praktische und ökonomische Vorteile der Verhaltensklärung und -vorhersage liegen auf der Hand – kommen jedoch nur zur Geltung, wenn die Vorhersage (hinreichend) zutrifft. Tatsächlich wurde das Einstellungskonzept dabei zunehmend eingeschränkt und auf das Verhalten zugeschnitten; Konstrukte wurden einander so angeglichen, dass ihre Unterscheidung fragwürdig bzw. kausale Schlüsse falsch werden. Wechselwirkungen bleiben dabei unberücksichtigt: So scheint bisher kein Modell zu existieren, das Einstellungen systematisch sowohl in Bezug auf Bedingungen als auch Folgen von Verhalten konzeptualisiert.

Inwiefern innere Prozesse und das Außen einander wechselseitig erzeugen und beeinflussen, ist beispielsweise Gegenstand des reziproken Determinismus (Bandura, 1978, 1989). Dieser betont, dass Menschen ihren Lebensweg aktiv mitbestimmen und ihr Verhalten von kontinuierlicher Interaktion mit der Umwelt geformt wird. Dem reziproken Determinismus zufolge basiert psychologisches Funktionieren auf stetiger Interaktion zwischen Merkmalen der Person (z. B. ihren Erwartungen und Bewertungen), ihrem äußerlich sichtbaren Verhalten und ihrer direkten Umwelt: Verhalten wird durch die Umwelt so reguliert, wie die Umwelt durch das eigene Verhalten geformt wird – wobei das eigene Verhalten die Umweltwirkung nicht nur reguliert, sondern auch erschafft (z. B. wenn das soziale Klima innerhalb eines Gesprächs bestimmt wird). Die verschiedenen Determinanten innerhalb und außerhalb der Person werden demnach nicht separat oder additiv, sondern in Abhängigkeit voneinander wirksam. Wie die konstruktivistische und die handlungstheoretische Perspektive gezeigt haben, gibt es zahlreiche Hinweise sowohl für die eine als auch für die andere Wirkrichtung. Der alten Frage nach ›Henne und Ei‹ geht Mummendey (1988) in einer Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens nach. Entstanden

18 Die Schwierigkeiten, die mit der Argumentation einer genetischen Grundlage der Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften einhergehen, blieben dabei unerwähnt (zum interaktiven Wechselwirkungsverhältnis zwischen Anlage und Umwelt siehe Asendorpf (1994) oder Plomin & Caspi (1999)).

19 Neuere Ansätze argumentieren, dass Persönlichkeitsmerkmale weniger als schlichte kausale Determinanten von Handlungen und Handlungsergebnissen gedeutet werden können. Relevante Wirkfaktoren stellten vielmehr die Manifestation latenter Merkmale dar, die beispielsweise in sozialer Interaktion oder alltäglicher Lebensführung aktiviert würden (Schmitz, Rothermund & Brandtstädter, 1999). Zudem seien auch Reaktionen der sozialen Umwelt auf bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensqualitäten durch Einstellungen, Konventionen und dergleichen vermittelt.

ist ein Modell, demzufolge zu verschiedenen Zeitpunkten erfasste Einstellungs- und Verhaltensmaße in wechselseitigen kausalen Beziehungen zueinander stehen. Auch hiernach scheint es kaum ein »entweder oder« bzw. die Frage nach der »richtigeren« Determinationsrichtung zu geben. Vielmehr soll die Vielzahl der Positionen innerhalb eines komplexen Gesamtbildes berücksichtigt werden, indem Einstellungen und Verhalten prozesshaft betrachtet werden:

Vielleicht sind es nur die ständigen Verlockungen der »Substantialisierung« psychologischer Konzepte, nahegelegt durch die im Denken, in der Sprache und im methodischen Vorgehen dominanten Ökonomisierungstendenzen, die uns einen psychischen Gegenstand als »statisch«, statt als prozesshaft bzw. zeitlich erstreckt erscheinen lassen. (Mummendey, 1988; S. 23)

2.5.2 Fluktuierende Konstrukte vs. stabile Einheiten

Auch die Stabilität von Einstellungen wird abhängig von der jeweiligen Perspektive sehr unterschiedlich beurteilt: Aus konstruktivistischer Perspektive werden Einstellungen als innerhalb der jeweiligen Situation kurzerhand konstruiert und über verschiedene Situationen und die Zeit hinweg fluktuierend verstanden. Dabei gehen die Sichtweisen mitunter davon aus, dass diese Evaluationen nicht gespeichert, sondern in Abhängigkeit von den jeweils verfügbaren Informationen neu konstruiert werden. Aus dispositioneller Perspektive hingegen handelt es sich um stabile Entitäten, die abrufbereit im Gedächtnis lagern. Auch veraltete Einstellungen scheinen hiernach im Gedächtnissystem zu verbleiben, als invalide gekennzeichnet und mit der Zeit zunehmend weniger leicht verfügbar zu werden. Konkrete Annahmen zur Einstellungsveränderung fehlen in beiden Extrempositionen. Gleichwohl verweisen sie auf empirische Evidenz: Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass Einstellungen in sensibler Weise von situativen Umständen und Einflüssen abhängig sind. Die Befunde, die zeigen, dass sich menschliches Verhalten über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg oftmals nur wenig verändert, werden dabei als Belege für gleichbleibende intrapsychische Merkmale betrachtet. Bislang vereint jedoch kein Modell die Annahmen kurzfristiger Veränderungsfähigkeit und langfristiger phänotypischer Stabilität von Einstellungen.

Bereits die Ambiguität des Wortes Einstellung legte eine Differenzierung nahe, die auch bezüglich der wissenschaftlichen Kontroversen fruchtbar scheint: Sind Individuen auf eine gewisse Weise eingestellt oder haben sie Einstellungen? Wo und wie sind diese innerhalb des Selbst angesiedelt? Womöglich kann ein Teil der Debatten innerhalb der Einstellungspsychologie dadurch erklärt werden, dass versucht wurde, diese Frage implizit unterschiedlich – jedenfalls mit einem »entweder oder« – zu beantworten. Unbeachtet blieb dabei die Möglichkeit, dass Einstellungen dynamisch mit situativen Erfordernissen abgeglichen und hierauf angepasst werden können – also kurzfristig veränderbar sind – und dadurch längerfristige phänotypische Stabilität ermöglichen.²⁰ Diese Sichtweise erfordert, zwischen den Ebenen des offensichtlichen Verhaltens und der dahinter liegenden »unsichtbaren« Prozesse zu differenzieren. Sie eröffnet dabei gleichfalls den Blick auf eine zusätzliche Option zum Gegensatz kurzfristige Anpassung vs. langfristige Stabilität: längerfristige Dynamiken der Einstellungen im Erwachsenenalter – nicht nur eine Veränderung, sondern die Entwicklung von Einstellungen über die Lebensspanne. Diese Entwicklungsperspektive auf das Einstellungskonzept betont also die Prozesshaftigkeit von Erleben und Verhalten eines Menschen, der sich in lebenslanger Veränderung befindet. Ähnlich hierzu betont Thomae (1997) im Konzept der dynamischen Persönlichkeit: »dass fast alles, was Form und geronnene Struktur am menschlichen Charakter ist, einmal Geschehen war – und dass vieles, was jetzt Geschehen ist, einmal Form, Haltung, Bereitschaft, Anlage, Triebkraft werden kann« (S. 1).

2.6 Entwicklungsperspektive

Werden die Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Verhalten sowie die phänotypische Stabilität von Einstellungen einerseits und deren sensible Anpassungsfähigkeit andererseits berücksichtigt, rückt die Ontogenese als individuelle Erfahrungsgeschichte mit verschiedenen Einstellungsobjekten in den Fokus der

²⁰ Greve (2005) führte diese Überlegung der *Stabilität durch Wandel* am Beispiel des Selbstwertempfindens aus.

Betrachtung. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf Stabilität und Wandel im Lebenslauf ist Gegenstand der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Diese wird im Folgenden vorgestellt und auf das Einstellungskonzept bezogen.

2.6.1 Lebenslange Entwicklung

Der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zufolge ist ontogenetische Entwicklung ein niemals endender Prozess, innerhalb dessen keine Altersstufe eine Vorrangstellung einnimmt (Baltes, 1990). Die Richtung ontogenetischer Veränderungen variiert sowohl zwischen als auch innerhalb einzelner Verhaltensbereiche, sodass Entwicklung sich aus Zuwachs und Abbau verschiedener Funktionen ergibt. Ein wesentliches Merkmal lebenslanger Entwicklung ist die *Plastizität* und Offenheit des Individuums:

Der Mensch ist unter allen empfindenden Mitgeschöpfen auf der Erde das meist perfektible Wesen, dasjenige, was bey seiner Geburt am wenigsten von dem ist, was es werden kann, und die größte Auswickelung annimmt. Es ist das vielseitigste, das beugsamste Wesen, das am mannigfaltigsten modificiret werden kann, seinem ausgedehnten Wirkungskreis, zu dem es bestimmt ist, gemäß. Am schwächsten zu Einer Form allein bestimmt kann es die mehresten annehmen. (Tetens, 1913; S. 726 f.)

Diese »flexible Programmierbarkeit der Ontogenese« ist Voraussetzung dafür, auf das Zusammenwirken lebenszyklischer, historisch-zeitgebundener und non-normativer Einflüsse reagieren zu können (Brandtstädter, 2011; S. 7). Dabei sind es diese Herausforderungen und Aufgaben die der Entwicklung Richtung und Rhythmus verleihen; ihre Wechselwirkungen stecken gleichfalls entwicklungsregulierende Spielräume und Beschränkungen ab (Greve, 2005; Havighurst, 1953). Eingebettet in die Potenziale und Perspektiven, die sich aus der biologischen Konstitution und unter gestaltenden Einflüssen der Umgebung ergeben, ist die menschliche Entwicklung als Natur- und Kulturprozess begreifbar (Brandtstädter, 2011).

Für das Individuum ergibt sich daraus die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit, die eigene Entwicklung zum Gegenstand planenden Handelns zu machen (Brandtstädter, 2007b). Zu den individuellen Entwicklungsaufgaben gehört es fernerhin, sich bewusst mit dem eigenen Selbst auseinanderzusetzen, Stellung zum eigenen Handeln und zur eigenen Entwicklung zu beziehen: »er lebt nicht, wie ich zu sagen pflege, er *führt* sein Leben« (Gehlen, 2016; S. 12). Die evolutionär ausgebildeten sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten, namentlich abstrakte Regelerkennung und -bildung sowie komplexe Problemanalyse, sind Voraussetzung für eine solche bewusste Lebensführung. Der aktionalen Entwicklungsperspektive folgend umfasst die aktive Mitgestaltung der Vielfalt eigener Entwicklungsmöglichkeiten, dass die Umwelt selektiv wahrgenommen und reflektiert und persönliche Entwicklungsziele gesetzt und verfolgt werden (Brandtstädter, 2001). Die Veränderungen, die das Individuum währenddessen durchläuft, dienen zunächst der Entfaltung und Erweiterung eigener Handlungsfähigkeit: Das Individuum zum Handeln zu befähigen ist nicht nur das Ergebnis, sondern auch eine zentrale Funktion von Entwicklung, denn erst diese ermöglicht es dem Individuum, aktiv Einfluss auf die weitere Entwicklung zu nehmen, sie gleichsam zum Aufgaben- und Zielbereich eigenen Handelns zu machen (Brandtstädter & Greve, 2006).

Als Entwicklung werden dabei nicht alle Zustandsänderungen beschrieben, sondern nur die Veränderung grundlegender Muster der Interaktion des Individuums mit der Umwelt. Brandtstädter (1990) bezeichnet diese als *Änderungen zweiter Ordnung*, da sie die Art und Weise betreffen, wie Reaktionen regelmäßig ablaufen: Eine systematisch neue Art der Reaktion auf bestimmte Einflüsse beinhaltet auch, auf neuartige Weise mit Problemen umzugehen. Dieser Entwicklungsbegriff ist, wie gesagt, an keine Lebensphase gebunden, mag aber insbesondere im höheren Erwachsenenalter an Bedeutung gewinnen. Dann nämlich gilt es, die eigene Handlungsfähigkeit im Angesicht von Verlusten abzusichern und diese zu kompensieren, sodass Selbstkonzept und eigene Zufriedenheit hinreichend stabil gehalten werden können (Brandtstädter, 1990).

2.6.2 Entwicklungsregulation

Individuelles Handeln wird durch zahlreiche entwicklungsbezogene Annahmen bestimmt: persönliche Ziele und Wertorientierungen, normative Entwicklungs- und Lebensvorstellungen sowie Annahmen zur Verfügbarkeit und Effektivität eigener Handlungsmittel (Brandtstädter, 1990). Selbst die Auftrittswahrscheinlichkeit bestimmter kritischer Lebensereignisse wird durch generalisierte Überzeugungen und Bewältigungsstile beeinflusst (Schmitz, Rothermund & Brandtstädter, 1999): Hohe Kontrollüberzeugungen und flexible Bewältigung tragen dazu bei, dass das Individuum sich seltener in konfliktbehaftete Kontexte und Interaktionen begibt bzw. innerhalb dieser das (subjektiv) bedrohliche Potenzial häufiger neutralisieren kann. – Die Handlungen wiederum erzeugen bestimmte Wirkungen, sie schaffen (subjektive) Tatsachen und Ausgangspunkte für die nächsten Handlungs- und Entwicklungsschritte. In diesem Sinn stehen Handlung und Entwicklung in einer wechselseitigen und intentionalen Beziehung zueinander (Greve, 2005).

2.6.2.1 Inhalte und Prozesse des Selbst

Das dynamische System des Selbst umfasst u. a. persönliche Überzeugungen und Erinnerungen sowie die damit operierenden Prozesse und Mechanismen (Greve, 2000): Die Überzeugungen und Erinnerungen beschreiben, wie das Individuum sich selbst sieht, bewertet, versteht, wie es sich in die Zukunft projiziert und aus der Vergangenheit rekonstruiert. Die Prozesse adaptieren das Selbstbild in Bezug auf selbstgesetzte Ziele und Anforderungen der Realität. Dabei müssen sie sowohl den lebenspraktischen Erfordernissen gerecht werden als auch ein hinreichend konsistentes und positives Bild des eigenen Selbst erlauben. Relevante Informationen werden nicht einfach aufgenommen und abgespeichert, sondern systematisch und mit dem Ziel verarbeitet, das Selbst zu stabilisieren (Greve, 2000, 2005). Entsprechende Prozesse umfassen verschiedene Dimensionen der ›Realitätsverhandlungen‹: Die Wahrnehmung einer bedrohlichen Information kann vermieden werden (z. B. geleugnet), ihre Bedrohlichkeit kann neutralisiert werden (z. B. durch Ausreden) oder die bedrohten Konzepte können peripher angepasst werden (›immunisiert‹) (Greve, 1990). Aufgrund ihrer defensiven und reaktiven Natur stoßen diese Mechanismen jedoch an praktische und funktionale Grenzen: Häufig ist es unumgänglich und auch sinnvoll, bedrohliche Informationen als solche wahrzunehmen. Diese zeichnen sich durch eine Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Situation aus: Die beiden im Rahmen des *Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation* unterschiedenen Modi sind der Beseitigung dieser Diskrepanzen zwischen faktischen und gewünschten Entwicklungsverläufen dienlich (Brandtstädter, 2007c, 2007d; 2011; Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter & Rothermund, 2002).

Prozesse intentionaler Selbstgestaltung dienen daneben der Transformation des faktischen in Richtung des gewünschten Zustands und tragen damit dazu bei, den Verlauf der eigenen Entwicklung entsprechend eigener Vorstellungen mitzugestalten (Brandtstädter, 2007c, 2007d). Die sogenannten assimilativen Aktivitäten können mit präventiven, korrektiven oder optimierenden Intentionen verfolgt werden und dienen dem Ziel, eigene Möglichkeiten und Ressourcen der Handlung (oder Handlungskontrolle) zu erweitern. Umgesetzt wird dies mithilfe kompensatorischer Bemühungen wie reaktanter Anstrengungssteigerung oder dem Erwerb bzw. Ausbau relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten. Auch Hilfsmittel oder Helfer können einbezogen werden. Kennzeichnend für den assimilativen Modus ist das hartnäckige Festhalten an persönlichen Zielen und Standards. Erleichtert wird dies durch eine kognitive Funktionslage, die das konzentrierte und konvergente Verfolgen eigener Ziele und deren Verteidigung gegen Schwierigkeiten begünstigt (Brandtstädter & Rothermund, 2002): (Handlungs-)Intentionen werden ausgewählt, spezifiziert und implementiert, die Valenz und Erreichbarkeit des Ziels akzentuiert. Auf diese Weise wird die längerfristige Verfolgung selbst- und entwicklungsbezogener Motive und Handlungsabsichten zu einer Schlüsselgröße in der Erklärung der Stabilität des erwachsenen Selbst.

Erweisen sich die gewählten Handlungen als nicht zielführend oder geraten Ziele aufgrund veränderter Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten außer Reichweite, kann die entstandene Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand dadurch neutralisiert werden, dass Ziele und Soll-Setzungen an die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der gegebenen Situation angeglichen werden (Brandtstädter, 2007c, 2007d). *Prozesse adaptiver Flexibilität* tragen den unumstößlichen Lebensrealitäten Rechnung und verhindern das Festhalten an aussichtslosen Projekten. Die sogenannten akkommodativen Prozesse umfassen die Abwertung blockierter Ziele (oder Folgen des Zielzustandes), die Neuadjustierung persönlicher Ansprüche und

die Generierung entlastender Bedeutungen. Dazu werden zunächst aversive Situationen oder Verluste positiv neu bewertet oder in Sinn-Zusammenhänge eingeordnet. Die Veränderung des individuellen Überzeugungs- und Präferenz-Gefüges ermöglicht die Loslösung von blockierten Zielen, die Handlungsressourcen können auf aussichtsreichere Ziele gelenkt werden. Das damit verbundene Aufgeben bislang zielgerichteter Aktivitäten kann zuweilen nicht rational erklärt oder verstanden werden. Vielmehr ist die Bereitschaft, sich von einem Ziel zu lösen, Ergebnis statt Ursache akkommodativer Prozesse. In der entsprechenden kognitiven Funktionslage werden Kognitionen reduziert, die die Verfolgung des ursprünglichen Ziels begründeten. Zudem werden Informationen divergent und ganzheitlich verarbeitet und unlösbare Probleme ausgeblendet. (Brandtstädter & Rothermund, 2002). Diese Dialektik der Prozesse intentionaler Selbstgestaltung und adaptiver Flexibilität entspricht den scheinbar gegensätzlichen Forderungen nach Stabilität und Plastizität des erwachsenen Selbst, indem sie elastischen Widerstand ermöglicht.

2.6.2.2 Gelingende Entwicklung

Ähnliche Prozesse, die im Angesicht von Entwicklungs Herausforderungen der Verbesserung bzw. Aufrechterhaltung bzw. Neu-Orientierung dienen, wurden im Rahmen verschiedener weiterer Modelle vorgeschlagen und empirisch vielfach untersucht (Baltes & Baltes, 1990; Freund & Baltes, 2000; Heckhausen & Schulz, 1995; für eine Synthese: Boerner & Jopp, 2007 sowie Haase, Heckhausen & Wrosch, 2013). Sie münden in der Schlussfolgerung, dass die phänotypische Stabilität des Selbst im Erwachsenenalter nicht etwa die Abwesenheit von Entwicklung belegt, sondern das Ergebnis des Zusammenwirkens zahlreicher entwicklungsregulierende Ressourcen ist. Sichtbare Stabilität scheint das Resultat komplex aufeinander abgestimmter Entwicklungsdynamiken zu sein, sodass das, was als zuverlässiges Verhalten Erwachsener sichtbar wird, folglich nicht trotz oder neben, sondern gerade durch adaptive Flexibilität, durch die stetige Veränderung erreicht wird. Auf physiologischer Ebene wird ein ähnlicher Prozess, durch den der Körper in Stresssituationen mithilfe von Verhaltensänderungen Stabilität aufrechterhält, als *Allostase* bezeichnet (wörtlich: »Erreichen von Stabilität durch Änderung«; Thome, 1997). Persönlichkeit kann aus dieser Perspektive als sichtbarer Ausdruck dieser Anpassungs- und Entwicklungsprozesse verstanden werden – und zwar »ohne dass damit etwas über die Stabilität (oder auch nur die Existenz) von dafür kausal bedeutsamen Eigenschaften der Persönlichkeit gesagt wäre«. (Greve, 2005; S. 367) Das adaptive Potenzial verbindet diese Prozesse auf konkreter und abstrakter Ebene miteinander, sodass der Umgang sowohl mit konkreten Problemen als auch sich lebenslang wandelnden Entwicklungsbedingungen und -herausforderungen gelingt (Greve, 2005; Staudinger & Pasupathie, 2000). Es befähigt zur aktiven Überwindung und Kompensation von Verlusten sowie zur intentionalen Gestaltung eigener Entwicklung – permanent in Abstimmung mit eigenen Zielen und Lebensentwürfen (Brandtstädter, 2001, 2011; Greve, 2001). Das adaptive Potenzial könnte also als Voraussetzung und Ergebnis von Entwicklungsprozessen, aber auch als Metakriterium für gelingende oder positive Entwicklung beschrieben werden.

2.6.3 Anwendung auf das Einstellungskonzept

Insgesamt erscheint es fruchtbar, den zuvor dargelegten konstruktivistischen, handlungstheoretischen und dispositionellen Perspektiven auf das Einstellungskonzept eine weitere hinzuzufügen, die innerhalb der Einstellungsforschung bislang nicht berücksichtigt wurde: die Betrachtung von Einstellungen und Einstellungsdynamiken aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Dabei werden im Folgenden drei miteinander verwobene Aspekte beleuchtet: die Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, lebenslange Einstellungsdynamiken sowie die konzeptuellen Überschneidungen zwischen Einstellungen und entwicklungsregulierender Ressourcen.

2.6.3.1 Lebensgeschichtliche Erfahrungen

Bereits seit der Kritik an kausalen und deskriptiven Verständnissen wird der Zusammenhang zwischen Einstellungen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen stärker berücksichtigt. Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungen in Abhängigkeit von persönlichen (Handlungs-)Erfahrungen mit einem Einstellungs-

gegenstand erworben werden und sich formen. Mögliche Handlungsspielräume wurden in empirischen Untersuchungen daraufhin mitunter explizit berücksichtigt (Witte, 1994). Wiederholter Kontakt mit dem Einstellungsobjekt und wiederholter Ausdruck der eigenen Einstellung führen dazu, dass Einstellungen gefestigter und leichter verfügbar werden (Chaiken & Stangor, 1987; Fazio & Zanna, 1981). Zudem nimmt die Wichtigkeit, die Affekte für persönliche Einstellungen haben, mit persönlichen Erfahrungen mit dem Einstellungsgegenstand zu (Simons & Carey, 1998). Dabei scheinen bereits frühkindliche physische Erfahrungen bedeutsam für spätere Einstellungen zu sein (»the scaffolded mind«; Williams, Huang & Bargh, 2009).

Campbell (1963) bezeichnete Einstellungen als mentale und evaluative »residues of experience« (S. 94). Hiernach repräsentieren Einstellungen das aus früheren Erfahrungen Übriggebliebene – ein *Sediment lebensgeschichtlicher Erfahrungen*. Diesem Verständnis zufolge bringt das Individuum in (beinahe) jeden konkreten Kontakt mit einem Objekt bestimmte Vorerfahrungen ein, die die Einstellungen dem Objekt gegenüber prägen. Diese Einstellungen werden zudem durch persönliche Ziele und die Mittel zur Zielerreichung beeinflusst – sie koordinieren das individuelle Verhalten intentional und entsprechend der persönlichen Ziele. Infolgedessen dienen Einstellungen der Verhaltenskoordination: Sie veranlassen das Individuum (unter Umständen) dazu, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten (Bierhoff, 2006). Einstellungen erscheinen damit als *Folge* lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Gleichwohl beeinflussen Einstellungen ihrerseits maßgeblich mit, welche Handlungskontexte das Individuum zukünftig aufsuchen, was es dort erfahren und wie dies entwicklungsregulierend verarbeitet wird. Aufgrund der individuellen Einstellungen werden bestimmte Entwicklungsverläufe zunehmend wahrscheinlicher, während andere unwahrscheinlicher werden. Insofern erscheinen Einstellungen gleichzeitig als *Bedingung* zukünftiger lebensgeschichtlicher Erfahrungen.

Es bestehen also *Wechselwirkungen* zwischen Einstellungen und ontogenetischen (Handlungs-)Erfahrungen (vgl. Greve, Hellmers, Hauenschild, Götz & Schüle, 2015): Mit individuellen Einstellungen in Verbindung stehende Entwicklungsdynamiken verlaufen reflexiv und selbstreferentiell – das Individuum macht sich selbst und seine Entwicklung zum Gegenstand derselben (Brandtstädter, 2007c). Auch aufgrund der flexiblen Anpassungsfähigkeit von Einstellungen an Erfahrungen dynamisieren Entwicklungsprozesse sich selbst. Auf diese Weise erhält und erneuert sich das Individuum, aktualisiert Selbstentwürfe und trägt gleichfalls zu Kontinuität und Flexibilität des Selbst bei (Brandtstädter, 2011; Brandtstädter & Greve, 1992). Innerhalb der Neurobiologie wurde für Prozesse, die der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems dienen, der Begriff der *Autopoiesis* geprägt (Maturana & Varela, 1982): Es scheint, als wäre ontogenetische Entwicklung ein solch autopoietischer Prozess – auch aufgrund der lebenslangen Adaptivität von Einstellungen.

2.6.3.2 Lebenslange Entwicklungsdynamiken

Solange das Individuum lebt, macht es Erfahrungen und ebenso lange werden unter diesen auch neuartige Erfahrungen sein, da sich (neben dem Individuum selbst) auch dessen Umwelt in stetigem Wandel befindet. Die Annahme, dass Einstellungen Bedingungen und Folgen lebensgeschichtlicher Erfahrungen sind, impliziert daher eine lebenslange Veränderbarkeit von Einstellungen. Die Frage von Einstellungsveränderungen im Lebenslauf wurde in der Einstellungsforschung bisher jedoch vernachlässigt. Die wenigen Befunde hierzu stammen aus verschiedenen Forschungszweigen und sind widerstreitend (vgl. Visser & Krosnick, 1998): Untersuchungen mit soziologischem Fokus legen nahe, dass grundlegende Einstellungen nach einer Phase hoher Veränderungsanfälligkeit vor bzw. im jungen Erwachsenenalter festgelegt werden und die Veränderlichkeit mit zunehmendem Alter graduell abnimmt (Carlsson & Karlsson, 1970; Easton & Dennis, 1969; Glenn, 1980; Sears, 1983). Andere Befunde betonen die lebenslange Plastizität und Offenheit für Einstellungsveränderungen, wenngleich Einstellungen im jungen und hohen Erwachsenenalter dynamischer zu sein scheinen als im mittleren (Brim & Kagan, 1980; Gergen, 1980; Lerner, 1984). Im mittleren Erwachsenenalter scheinen die Verankerung in übergeordnete Wert-Systeme, die Vernetzung mit anderen kognitiven Elementen und der häufigere Ausdruck durch Handlungen stabilisierend zu wirken (Kiesler, 1971; Ostrom & Brock, 1969). Zudem fallen Einstellungssicherheit und -wichtigkeit sowie das einstellungsrelevante Wissen im mittleren Erwachsenenalter am höchsten aus (Visser & Krosnick, 1998). Das junge und hohe Erwachsenenalter hingegen sind durch zahlreiche Rollen-Transitionen und sich wandelnde soziale Netzwerke gekennzeichnet (Steckenrider & Cutler, 1989). Das Umfeld, innerhalb dessen wichtige Themen besprochen und eigene Einstellungen gefestigt werden, ist im mittleren Erwachsenenalter stabiler als in anderen Lebensphasen. Zudem sind kognitive Fähigkeiten zur Reflexion und Diskussion widerstreitender Einstellungen im mittleren Erwachsenenalter am

höchsten ausgeprägt (Lang & Carstensen, 1994; Huckfeldt & Sprague, 1987; Verhaeghen & Salthouse, 1997). Damit scheinen Einstellungsänderungen insbesondere im Kontext von lebensgeschichtlichen Umbrüchen und nicht zuletzt Krisen wahrscheinlich zu sein, während sie stabil bleiben (können), wenn der Kontext wenig Varianz und somit wenig Anlass und Notwendigkeit zum Einstellungswandel bietet (Mummendey, 1988).

2.6.3.3 Entwicklungsregulierende Ressourcen

Bereits die frühe Forschung führte aus, inwiefern Einstellungen die individuelle Anpassung an die Umwelt erleichtern (Ajzen, 2001; Eagly & Chaiken, 1998). Auch im Rahmen der Theorie kognitiver Dissonanz wird die selbstregulatorische Funktion von Einstellungen deutlich (Festinger, 2012): Prozesse der Einstellungsänderung dienen hiernach der Anpassung bisheriger Überzeugungen an tatsächliche Begebenheiten (z. B. das eigene einstellungs-inkongruente Verhalten). Innerpsychische Spannungen werden auf diese Weise reduziert. Insofern wird kognitive Konsonanz über die flexible Anpassung eigener Einstellungen stabilisiert und aufrechterhalten: Es ist gerade die flexible Anpassung von Einstellungen, die aus dem Streben nach stabilem Denken und Handeln resultiert und diesem dient. Selbststabilisierend und -regulierend wirken Einstellungen auch Befunden der Lerntheorie zufolge, die die Bedeutung von Einstellungen für das Lernen und Vergessen ausführen (Rotter, 1966): Hiernach wirken Einstellungen als WahrnehmungsfILTER und tragen dazu bei, dass das Gelernte und im Gedächtnis Behaltene mit eigenen Grundwerten übereinstimmt, was letztlich das psychische Wohlbefinden stabilisiert. Weitere Studien legen nahe, dass Einstellungsänderungen in Abstimmung mit Bewältigungsstrategien erfolgen: Einstellungsänderungen scheinen nur dann vorgenommen zu werden, wenn das Individuum überzeugt ist, drohende Konsequenzen dieser bewältigen zu können (Leventhal, 1970; Witte, 1994).

Auch die Bedeutung individueller Ziele wurde innerhalb der Einstellungsforschung berührt: Es gibt Hinweise darauf, dass Individuen ihre Einstellungen in Abhängigkeit von persönlichen Zielen bilden (Markman & Brendl, 2000). Zudem scheinen positive Einstellungen das Engagement für selbstgesetzte Ziele zu verstärken (Shah & Higgins, 1997). Im heuristisch-systematischen Modell werden verschiedene Modi und Motive der Informationsverarbeitung unterschieden: Hiernach streben Individuen danach, korrekte und sozial anschlussfähige Einstellungen zu besitzen und diese gegen Überzeugungsversuche zu verteidigen (Bohner, Moskowitz & Chaiken, 1995).

Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne erscheint die Beziehung zwischen Einstellungen und entwicklungsregulierenden Ressourcen eng: Das Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation beschreibt die aktive Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen mithilfe zweier kognitiver Funktionslagen. Innerhalb dieser werden die Erreichbarkeit und Valenz des jeweils verfolgten Ziels unterschiedlich bewertet: Im Modus der hartnäckigen Zielverfolgung fallen die Einschätzungen der Erreichbarkeit und Valenz des Ziels positiver aus als im Modus der flexiblen Zielanpassung. Konkret mag die kognitive Funktionslage im assimilativen Modus dazu führen, dass beispielsweise das Schreiben einer Dissertation erreichbar und erstrebenswert erscheint, was der hartnäckigen Verfolgung dieses Ziels zuträglich ist und intentionale Strategien, dies zu erreichen, erleichtert: Persönliche Anstrengungen werden intensiviert, Unterstützung akquiriert. Bleibt dies erfolglos, dann wird die kognitive Funktionslage des akkommodativen Modus vorherrschen: Das Verfassen der Dissertation wirkt weniger erreichbar und erstrebenswert, alternative Ziele (und damit verbundene Handlungen) rücken in den Fokus. Bedeutet aber die unterschiedliche Einschätzung der Erreichbarkeit und Valenz des Ziels nicht gleichfalls, dass individuelle Erwartungen und Bewertungen – also Einstellungen – angepasst werden? Die beschriebenen kognitiven Funktionslagen begünstigen scheinbar Einstellungs-dynamiken, Prozesse der Einstellungsänderung und Entwicklungsregulation muten gleichwohl eng verwoben an: So werden Anpassungen des persönlichen Präferenzsystems, normative Neuorientierungen und sinnstiftende Neubewertungen im Rahmen des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation als typische Beispiele für entwicklungsregulierende Ressourcen aufgeführt (Brandtstädter, 2007c; Brandtstädter & Renner, 1990; Brandtstädter & Rothermund, 2002). Somit tragen Prozesse der Einstellungsänderung *selbst* zur Verringerung oder Auflösung belastender Problemlagen bei. Sie sind womöglich nicht nur Bedingung und Folge lebensgeschichtlicher Erfahrungen, sondern konzeptuell mit denjenigen Prozessen überlappt, die der Verarbeitung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen dienen: Die flexible Anpassung von Einstellungen an eigene Ziele und faktische Gegebenheiten kann somit entwicklungsregulierenden Ressourcen zugeordnet werden.

2.6.3.4 Synopse

In der Zusammenschau hat die Anwendung der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne auf das Einstellungskonzept verschiedene aufeinander aufbauende Implikationen: Einstellungen sind das Sediment, die Folge lebensgeschichtlicher Erfahrungen und gleichfalls die Bedingung für weitere Erfahrungen der ontogenetischen Entwicklung. Sie stehen in Wechselwirkung zu lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Dies impliziert gleichfalls das Potenzial lebenslanger Veränderbarkeit von Einstellungen – in Abhängigkeit von den jeweiligen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Die lebenslange Adaptivität von Einstellungen formt Entwicklungsprozesse und trägt dazu bei, dass diese sich autopoietisch selbst erschaffen und aufrechterhalten. In diesem Sinne ist von einer *Einstellungsentwicklung über die Lebensspanne* auszugehen. Die individuelle Fähigkeit und Notwendigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen und eigene Präferenzen adaptiv zu adjustieren trägt zu phänotypischer Stabilität im Erwachsenenalter und innerer Zufriedenheit bei. Prozesse der Einstellungsänderung sind somit eng verwoben und konzeptuell überlappt mit Prozessen der Entwicklungsregulation: Denn es ist die phänotypische Stabilität im Erwachsenenalter, die allostatisch durch Einstellungswandel auf innerpsychischer Prozessebene erzeugt wird.

2.7 Fazit

Innerhalb der psychologischen Forschung wird das Einstellungskonzept aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Jede dieser leistet einen eigenen Beitrag zum Verständnis des komplexen Konstrukts, indem sie eine spezifische Facette desselben erhellt: Die *konstruktivistische Perspektive* akzentuiert Bedingungen der Einstellungsbildung und -veränderung innerhalb der Person und der Situation. Dieser Sichtweise zufolge ermöglicht die Formbarkeit und Kontextsensitivität von Einstellungen, dass das Individuum sich flexibel an wandelnde Umstände anpasst und dabei anschluss- und konsensfähig bleibt. Einstellungen tragen insofern zur (Ko-)Konstruktion der individuellen inneren und äußeren Welt bei. Auch die *handlungstheoretische Perspektive* verdeutlicht den Bezug des Einstellungskonstrukts zur äußerlich sichtbaren Welt: Sie betont die Konsequenzen, die die intrapsychische Beschaffenheit für individuelle Intentionen und zukünftiges Verhalten hat und hebt die Stabilität von Einstellungen hervor, die eine zuverlässige Erklärung und Vorhersage von Verhalten ermöglicht. Die *dispositionelle Perspektive* akzentuiert funktionelle Ähnlichkeiten zum Konzept der Eigenschaften und hebt hervor, dass Einstellungen intrapsychisch kohärent genug sein müssen, damit das Individuum ein stabiles Bild eigener Vorlieben und Abneigungen entwickeln, sich auf dieser Grundlage sicher und zuverlässig verhalten und positionieren kann. Jede der Perspektiven kann sich auf umfangreiche empirische Evidenz stützen und weist gleichwohl Limitationen auf. Ihre Annahmen zur Einstellungsstabilität wirken unvereinbar: Gleichwohl bleiben die Erklärung situationsabhängiger Flexibilität von Einstellungen aus dispositioneller Perspektive bzw. die Erklärung langfristiger Stabilität aus konstruktivistischer Perspektive herausfordernd. Zudem scheint die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten weitaus komplexer zu sein, als einfache kausale Modelle dies postulieren (was die seit Jahrzehnten andauernden Konsistenz-Kontroversen bezeugen). Einzelne, d. h. als ›Nebeneinander‹ bzw. ›Entweder-oder‹ scheint keine der Perspektiven jener komplexen Konstellation gerecht zu werden, die als Einstellung bezeichnet wird.

Wenn die diversen Annahmen jedoch aufeinander bezogen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, kann eine Annäherung an die Komplexität von Einstellungskonstellationen gelingen. So ergibt sich die zentrale Bedeutung des Einstellungskonzepts erst aus der gleichzeitigen Erfassung von dessen Funktion als Bedingung und Folge von Verhalten: Einstellungen fungieren in diesem Sinn sowohl als zu erklärende *und* als erklärende Variable. Ebenso scheinen die Annahmen bezüglich der Stabilität bzw. Flexibilität von Einstellungen vereinbar: Stabiles individuelles Einstellungserleben und -verhalten vollzieht sich möglicherweise nicht statt oder trotz, sondern *aufgrund* sensibel abgestimmter Fluktuationen von Erwartungen und Bewertungen. Witte (1994) beschrieb Ähnliches für die Berücksichtigung der Anschluss- und Individuierungsfunktion: Einstellungen bilden eine Brücke zwischen dem Innen und Außen und ermöglichen dem Individuum, sich ins Verhältnis zu Objekten – und nicht zuletzt zu sich selbst – zu setzen. Sie befähigen das Individuum, sich innerhalb einer stetig wandelnden Welt zu verorten. Dafür müssen sie flexibel genug sein, sich an die wandelnden Umstände anzupassen, und gleichfalls stabil genug, damit das Individuum sich konstant als es selbst erlebt. Diese Dynamik wurde bereits bezüglich des Selbst beschrieben: So postulieren

verschiedene Modelle der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, inwiefern entwicklungsregulierende Ressourcen Stabilität auf phänotypischer Ebene durch Flexibilität auf Prozessebene ermöglichen (Greve, 2000; Brandtstädter, 2011). Das Phänomen, sich nach Widrigkeiten schnell zu erholen bzw. nicht ›erschüttern‹ zu lassen, wird als Resilienz bezeichnet (Filipp & Aymanns, 2010; Leipold & Greve, 2009). Während es in seinen Ursprüngen als stabile Eigenschaft i. S. v. ›Widerstandsfähigkeit‹ verstanden wurde, wird es aus Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne vielmehr als Name für eine Gruppe entwicklungsregulierender Ressourcen begreifbar.

Die Überlegung, dass phänotypische Stabilität durch Adaptationen auf Prozessebene hergestellt und aufrechterhalten wird, kann auch auf das Einstellungskonzept bezogen werden. Diese Perspektive verdeutlicht, dass individuelle Einstellungsdynamiken sich innerhalb der individuellen Konstellation der lebensgeschichtlichen Erfahrungen entfalten. Einstellungen erscheinen in diesem Sinne als Bedingung und Folge von lebensgeschichtlichen Erfahrungen, was eine weitere Facette von Einstellungskonstellationen beleuchtet: ihren Prozesscharakter. Denn mit den lebenslangen Erfahrungen sind auch Einstellungen lebenslang dynamisch und tragen dazu bei, dass und wie individuelle Entwicklung sich selbst erschafft und erhält. Dass Einstellungsentwicklung über die Lebensspanne also zu phänotypischer Stabilität des erwachsenen Individuums beiträgt, rückt Einstellungen konzeptuell in die Nähe entwicklungsregulierender Ressourcen. Wird die phänotypische Stabilität im Erwachsenenalter (auch) durch sich anpassende Einstellungen erklärt, lösen sich vermeintliche Gegensätze zwischen verschiedenen Einstellungsperspektiven gleichfalls auf. Diese Sichtweise verdeutlicht, dass die Phänomene, die die populären Perspektiven proklamieren, auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und eng aufeinander bezogen sind: Die sensibel auf personale und situationale Bedingungen abgestimmten Adjustierungen von Erwartungen und Bewertungen, die aus konstruktivistischer Perspektive proklamiert werden, könnten – ähnlich entwicklungsregulierender Ressourcen – auf subpersonaler Ebene stattfinden (vgl. Caspi & Roberts, 1999; Greve, 2005). Zur phänotypischen Stabilität, die aus dispositioneller Perspektive betont wird, stehen sie damit keineswegs in Konflikt, sondern ermöglichen diese vielmehr. Die handlungstheoretische Perspektive wiederum adressiert einen Teil der Konsequenzen hieraus: nämlich dass Einstellungen – gerade aufgrund ihrer Flexibilität auf Prozess- und Stabilität auf phänotypischer Ebene – als zuverlässige Verhaltensprädiktoren fungieren können. Einstellungen erscheinen vor diesem Hintergrund als prozesshafte und sich dynamisch anpassende Konstellationen individueller Erwartungen und Bewertungen. Identitätsbezogene Konsistenz und Kohärenz wird im Erwachsenenalter folglich auch dadurch erreicht, dass eigene Erwartungen und Bewertungen mit aktuellen Gegebenheiten sowie übergeordneten Vorstellungen guten Lebens übereinstimmen (Brandtstädter, 1980; Wolfarth, 2012).

Subsummierend scheint *Lebensführung* durch Anpassungsfähigkeit zu gelingen – auch bezüglich der eigenen Erwartungen und Bewertungen. Erwartet und als erstrebenswert eingeschätzt wird dabei, was möglich und notwendig erscheint. Im Rückgriff auf die eingangs geschilderten Bedeutungen des Einstellungsbegriffs scheint somit weniger die Formulierung, eine *Einstellung zu haben* oder auf eine bestimmte Weise (fest) *eingestellt zu sein*, passend als vielmehr jene, *sich einzustellen* – d.h. eigene Präferenzen adaptiv zu adjustieren. Diesem Verständnis entspricht ebenfalls die etymologische Herkunft des Begriffs ›attitude‹: sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen. Metaphorisch gesprochen scheint das Einstellungskonstrukt einem Kaleidoskop zu gleichen: Im Angesicht sich ändernder sozialer und Umweltfaktoren bzw. Erfahrungen über die Zeit bewegen sich die konkreten Erwartungen und Bewertungen, formatieren sich zu immer neuen Einstellungskonstellationen und ermöglichen damit weiterhin ein kohärentes und stabiles Selbstbild.

3 Einstellungsmessung

Die Vielzahl und Komplexität theoretischer Perspektiven und damit verbundener Diskurse spiegelt sich auch in Fragen um die Operationalisierung und Messung von Einstellungen wider: Innerhalb der Einstellungsforschung existieren verschiedene Messmethoden und -modelle, die darauf zielen, Einstellungen reliabel und valide zu erfassen. Den verschiedenen theoretischen Perspektiven ist gemein, Einstellungen als innerpsychische Variablen zu verstehen, die zwischen verschiedenen situativen Anreizbedingungen und unterschiedlichen Möglichkeiten der Erwidern hierauf vermitteln: Einstellungen stellen den ›unsichtbaren Raum‹ zwischen (sichtbarem) Reiz und (sichtbarer) Reaktion dar. Die Kovarianz der Reaktionen auf ähnliche Reize wird darauf zurückgeführt, dass sie durch dieselbe *latente Variable* mediert werden (Fazio & Olson, 2003; Green, 1954; Himmelfarb, 1993; McGuire, 1969). Die psychologische Variable der Einstellung – aber auch ihre Beziehung zu Verhalten – ist nicht unmittelbar von außen erkennbar: Die Einstellung ist vielmehr kognitive Kategorie, mentale Struktur oder hypothetisches Konstrukt; sie ist nichts »schlechthin Existierendes, sondern grundsätzlich provisorischen Charakters« (Herrmann, 1976; S. 61). Innerhalb des Forschungsprozesses müssen Einstellungen daher mithilfe vielfältiger Verankerungen in der beobachtbaren Welt präzisiert – operationalisiert – werden. Empirisch bedeutsam sind sie, wenn sie den Gütekriterien psychologischer Forschung entsprechend gemessen werden können (Fischer & Wiswede, 2009).

3.1 Explizite Verfahren

Ausgangspunkt der direkten bzw. *expliziten Einstellungsmessung* ist die numerische Erfassung objektiv feststellbarer Kriterien, denen aus guten Gründen eine starke Korrespondenz zur untersuchten latenten Variable unterstellt wird. Der Großteil bisheriger Einstellungsforschung greift auf Maße der Selbstausskunft zurück (Himmelfarb, 1993; Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005; Haddock & Maio, 2012, 2014). Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass bestimmte vorgelegte Aussagen zu Einstellungsobjekten den gesamten Merkmalsbereich repräsentieren (können). Die befragten Personen werden gebeten auszudrücken, in welchem Ausmaß sie einer Aussage zustimmen oder diese ablehnen, indem sie sich beispielsweise auf einer Skala von *stimme voll zu* bis *stimme überhaupt nicht zu* einordnen (Fischer & Wiswede, 2009; Likert, 1932). In Abhängigkeit von der Komplexität des untersuchten Einstellungsgegenstands kann eine ein- oder mehrdimensionale Skala zum Einsatz kommen. In eindimensionalen Skalen weisen die einzelnen Items einer Skala untereinander hohe Kovariation und Interdependenz auf. Repräsentative Items für eine solche möglichst homogene Skala werden mithilfe faktorenanalytischer Prüfung der Item-Kennwerte identifiziert. Die Untersuchung komplexer Einstellungsdomänen erfordert jedoch häufig eine Differenzierung. In mehrdimensionalen Skalen liefert jeder der Faktoren, die ihrerseits jeweils homogen sind, eigene, wichtige Informationen und spiegelt einen wichtigen Aspekt der objektbezogenen Einstellung wider (Fishbein & Ajzen, 2010; Green, 1954; Madu & Peltzer, 2003), sodass ein und derselbe Wert sehr verschiedene Einstellungsmuster repräsentieren kann.

Die Wahrscheinlichkeit, einer Aussage zuzustimmen, ergibt sich aus der Ausprägung der latenten Variable und der Schwierigkeit der Aussagen, d. h. der ›Extremheit‹ in der Formulierung (Bühner, 2011; Moosbrugger & Kelava, 2011). Den Reaktionen werden nach bestimmten Regeln Zahlen zugeordnet, wodurch sichergestellt werden soll, dass die gemessene Aussage die Einstellungsintensität so abbildet, wie diese sich auch jenseits der Messung verhält. Fragebogen-Untersuchungen unterstellen die Gesetzmäßigkeit, dass die mithilfe des Instruments gemessene Einstellungsintensität (im Idealfall) eine standardisierte Form der tatsächlichen Einstellung des Individuums abbildet (Orth, 1974; Stevens, 1946; Wänke, Reutner & Böhner, 2011; Witte, 1994). Diese Annahme ist aus verschiedenen Gründen problematisch, weshalb die Verknüpfung der empirischen und numerischen Relative durch strukturtreue Abbildung im Rahmen der Einstellungsforschung häufig und kontrovers diskutiert wird. Unter anderem kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Befragten in der Lage sind, die Abstände zwischen den Antwortoptionen der Einstellungsskalen im Sinne gleicher Abstände zwischen den Wichtigkeiten der Aussagen zu interpretieren: Praktisch sind die Abstände zwischen den einzelnen Antwortkategorien nicht gleich groß bzw. ist diese Gleichheit nicht in jedem Fall überprüfbar (Fischer & Wiswede, 2009; Völkl & Korb, 2018). Dies jedoch wäre aus testtheoreti-

schen Gründen erforderlich, damit die Berechnung von Durchschnitts- bzw. Skalenmittelwerten statistisch bedeutsam wird. Die Zahl, die durch Summierung der Items entsteht, ist andernfalls nicht ›real‹, d. h., dass Einstellungen zwischen verschiedenen Objekten nicht miteinander verglichen werden können. Ungeachtet dessen wird die metrische Skalierung häufig unterstellt bzw. vorausgesetzt.

Die explizite Einstellungsmessung weist aber noch weitere Limitationen auf (Fischer & Wiswede, 2009; Haddock & Maio, 2012; Lee, 2000; Schwarz, 1999): Jede derartige Messung greift in die individuelle Ausprägung der latenten Variablen ein, verändert den ursprünglichen Zustand dessen, was zu beschreiben und erklären angestrebt wird. Zusätzlich sind die in jeder Skala enthaltenen Bedeutungsinhalte durch die spezifischen Item-Inhalte geprägt, die ihrerseits von der persönlichen Präferenz-Struktur der auswählenden Forscher_innen mitgeformt werden. Auch die Präsentation der Items beeinflusst das Antwortverhalten und damit das Untersuchungsergebnis: Dies umfasst beispielsweise die exakte Fragestellung, Antwortkategorien, Item-Reihenfolge innerhalb des Fragebogens und den Kontext der Selbstauskunft (Olsen, Goffin & Haynes, 2007; Schwarz, 1999; Smallman, Becker & Roese, 2014). Daneben werden auch bewusste Einflüsse wirksam (Haddock & Maio, 2012; Paulhus & John, 1998; Schwarz, 2008): Explizite Verfahren basieren darauf, dass die befragte Person ihre Einstellung bewusst abrufen, um davon zu berichten. Das setzt Introspektion und Kenntnis der eigenen Einstellungen voraus, obgleich vorstellbar ist, dass Individuen sich ihrer Einstellungen einem Objekt gegenüber nicht bewusst sind. Zusätzlich reagiert die Versuchsperson auf Items, die erkennbar einen bestimmten sozialen Sachverhalt erfassen, sodass die Möglichkeiten gezielter Reaktion und bewusster Selbstdarstellung bestehen. Verschiedene selbstbegünstigende Tendenzen führen zu unnatürlichen, egoistisch und moralisch verzerrten Antworten. Dies kann die Überhöhung des sozialen und intellektuellen Status sowie die Überschätzung emotionaler Stabilität, Kreativität, Verträglichkeit und Zurückhaltung umfassen. Besonders in der Untersuchung von Einstellungen zu sensiblen Themen, bezüglich derer Normen politischer oder sozialer Angemessenheit herrschen, müssen geäußerte nicht zwangsläufig tatsächlichen Einstellungen entsprechen. Insgesamt muss deshalb ein Teil der Befunde expliziter Einstellungsmessung auf Artefakte i. S. v. Verzerrungen aufseiten der Untersuchenden und Untersuchten zurückgeführt werden (Lee, 2000).

3.2 Implizite Verfahren

Um motivierte Antwortverzerrungen zu minimieren und Einstellungsaspekte zu erschließen, die der Introspektion nicht zugänglich sind, setzt *implizite Einstellungsmessung* auf die Erfassung unreflektierter, unkontrollierbarer und mitunter unbewusster Impulse (Fazio & Olson, 2003; Gawronski & Bodenhausen, 2012; Greenwald & Banaji, 1995; Petty, Fazio & Briñol, 2009a, 2009b). Derlei indirekte Messungen wurden bereits in frühen Untersuchungen – beispielsweise mit der Skala der sozialen Distanz (Bogardus, 1925) und dem Semantischen Differential (Osgood, Tannenbaum & Suci, 1957) – genutzt. Zu den gegenwärtig populären Paradigmen impliziter Einstellungsmessung gehört der *Implizite Assoziationstest* (IAT; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998; Greenwald, Poehlman, Uhlmann & Banaji, 2009; Nosek, Greenwald & Banaji, 2007; Wänke, Reutner & Böhner, 2011). Im IAT werden Probanden gebeten, verschiedene Stimuli zu kategorisieren, die Einstellungsobjekte repräsentieren. Dem Test liegt die Annahme zugrunde, dass die dabei auftretenden Reaktionshemmungen und -erleichterungen automatische evaluative Assoziationen widerspiegeln, aus denen Einstellungen geschlossen werden können. Damit hat der IAT zwar neues Licht auf die konzeptuelle Vielfalt des Einstellungskonzepts geworfen, war jedoch gleichwohl mit unrealistisch hohen Erwartungen verbunden und wird intensiv diskutiert und kritisiert (Böhner & Dickel, 2011; Gawronski, 2007; Wänke, Reutner & Böhner, 2011; Wentura & Rothermund, 2007). Notwendige offene Fragen richten sich auf die Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowie prinzipiell darauf, ob (bzw. durch welche Prozesse) die Testergebnisse kausal durch die Einstellung verursacht werden (Benninghaus, 1973; De Houwer, 2006; De Houwer, Teige-Mocigemba, Spruyt & Moors, 2009; Witte, 1994). Verschiedene Studien legen nahe, dass die IAT-Leistung durch (einstellungsspezifische und -unspezifische) nicht-assoziative Prozesse beeinflusst wird (Calanchini, Sherman, Klauer & Lai, 2014); Neben leicht zugänglichen Einstellungen scheinen auch als unterschiedlich intensiv, neu und bedürfnis-relevant eingestufte Reize kurze Reaktionszeiten hervorzurufen (Rothermund & Wentura, 2004; Rothermund, Wentura & De Houwer, 2005). Zudem können von Probanden gefälschte Reaktionszeiten nicht von Expert_innen ausgemacht werden (Calanchini, Gonsalkorale, Sherman & Klauer, 2013; Fiedler & Bluemke, 2005; Fiedler, Messner und Bluemke, 2006). Letztlich existie-

ren auch grundlegende Schwierigkeiten bezüglich der Validitätsprüfung, sodass die impliziten Maße häufig über Selbstauskunft-Maße validiert werden (Greve & Hauenschild, 2017).

3.3 Synopse

Korrelationen zwischen expliziten und impliziten Maßen sind häufig moderat und scheinen nur unter bestimmten Bedingungen hoch auszufallen (Fishbein & Ajzen, 2010; Haddock & Maio, 2012): wenn die Befragten gewillt sind, ihre Einstellungen zu äußern, diese ihnen leicht zugänglich sind und sie gebeten werden, bei der Einschätzung auf ihr Bauchgefühl zu vertrauen, oder die Befragten mit einer vorhergehenden Aufgabe auf einen engen konzeptuellen Fokus vorbereitet werden. Insgesamt ist die Frage nach dem Verhältnis expliziter und impliziter Einstellungsmessung zueinander Gegenstand lebhafter Diskussionen: Eine Erwartung an implizite Maße war, dass diese eine qualitativ verschiedene Form der Einstellungen messbar machen würden (Haddock & Maio, 2012). Demgegenüber nehmen andere Forscher_innen an, dass explizite und implizite Messungen zwei Erhebungsmethoden desselben Konstrukts seien. Im Zusammenhang damit wird zuweilen ein Dualismus der Messmethoden verbunden, der häufig zugunsten impliziter Messungen ausfällt (Fazio, Jackson, Dunton & Williams, 1995; Gawronski & Brannon, 2017). Vermittelnde Positionen wiederum vertreten die Ansicht, dass Befunde expliziter und impliziter Messungen auf Einstellungen verschiedener Ebenen hinweisen. Diese Ansätze berücksichtigen ausdrücklich, dass die expliziten und impliziten Einstellungen einem Objekt gegenüber nicht immer in Einklang miteinander stehen müssen (Greenwald & Banaji, 1995). Gut untersucht sind die ambivalenten Einstellungen von Frauen gegenüber Mathematik und Übergewicht (Galdi, Arcuri & Gawronski, 2008; Kawakami, Steele, Cifa, Phills & Dovidio, 2008; Rudman, Phelan & Heppen, 2007): Dabei wird angenommen, dass implizite Einstellungen in frühen Kindheitserinnerungen wurzeln, während explizite Einstellungen stärker von aktuellen Erfahrungen und deren Reflexion geprägt sind. Insgesamt zeigt die komplexe und kontroverse Diskussion um implizite Messverfahren, dass konzeptuelle Fragen nicht mithilfe eines Methodenwechsels beantwortet werden können (Greve & Hauenschild, 2017). So bleibt vorerst festzuhalten, dass bislang keine Eins-zu-Eins-Korrespondenz zwischen Messmethode und gemessener Repräsentation bzw. gemessenem Prozess existiert (Fischer & Wiswede, 2009; Gawronski, 2007; Sherman, 2006): Die verschiedenen gängigen Skalierungsverfahren können daher bloß als Annäherung an das erstrebte Ziel einer optimalen Repräsentation verstanden werden.

3.4 Anwendungsperspektiven

Psychologische Einstellungsforschung findet in zahlreichen praktischen Kontexten Anwendung. Ein Anwendungsfeld ist die persuasive Kommunikation, die bezüglich Einstellungen zu gesunder Ernährung, Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum sowie anderen gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen untersucht wird. Politisch ist beispielsweise die Entstehung und Beeinflussung von Vorurteilen, wirtschaftlich die Einstellung gegenüber verschiedenen Produkten (Konsumforschung) und Arbeit (Arbeitszufriedenheit) relevant. Da Einstellungen stets auf bestimmte Objekte bezogen sind und das Verhalten diesen gegenüber beeinflussen (können), ist ihre Untersuchung jedoch bezüglich jedes (handlungsrelevanten) Feldes denkbar.²¹ Es ist das Anliegen dieser Dissertation, die Integration grundagentheoretischer Perspektiven mit konkreten anwendungsbezogenen Aspekten zu verbinden. Darum werden im Folgenden die Einstellungen innerhalb eines spezifischen Erfahrungskontextes näher beleuchtet.

²¹ Gesellschaftspolitische und forschungsethische Dimensionen werden berührt, wenn die Einstellungsforschung normative Komponenten tangiert, bestimmte Einstellungen also als wünschenswerter als andere erachtet werden (vgl. Benninghaus, 1976). Innerhalb der Gesundheitsforschung beispielsweise zielen Studien darauf, Menschen zu gesundheitsförderlichem Verhalten zu bewegen, und erachten negative Einstellungen zu gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen und entsprechende Verhaltensänderungen als erwünscht. – Anhand der Einstellungsforschung lassen sich Überlegungen dazu, inwiefern die psychologische Forschung wertfrei sein kann und soll, exemplarisch durchdeklinieren (vgl. Greve, 1991).

3.4.1 Schulische Innovationen

Schulische Bildung findet im Spannungsfeld sich stetig verändernder Rahmenbedingungen statt. Der stetige Wandel des Bildungssystems, das in Deutschland Ländersache ist, also von vornherein verschiedenen Bestimmungen unterliegt, ist gleichfalls Spiegel und Folge gesellschaftlicher Veränderungen. Diese umfassen sowohl demografische und wirtschaftliche Entwicklungen als auch im Wandel befindliche Formen der Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Lebensformen. Als Folge dessen ist auch das Schulsystem selbst durch fortwährende strukturelle und inhaltliche Veränderungen gekennzeichnet. Das können bewusst initiierte genauso wie unbewusst fortschreitende Entwicklungen sein. Die vielgestaltigen Herausforderungen, die sich für Lehrende hieraus ergeben, spiegeln sich im Belastungserleben dieser Berufsgruppe wider: Lehrende fast aller Schulformen berichten von überdurchschnittlichen Belastungen und weisen hohe Burnout-Raten auf (Gruhl, 2014; Hedderich & Hecker, 2009; Körner, 2003; Krause & Dorsemagen, 2007). Es können verschiedene Erklärungsansätze hierfür unterschieden werden, die neben den lehrberufsspezifischen auch gesellschafts-, arbeits-, schul- und personenspezifische Merkmale sowie Interaktionen zwischen diesen Ebenen berücksichtigen (Hillert & Marwitz, 2006; Maslach & Leiter, 2001; Schmidbauer, 2002, 2003; Siegrist, Lin & Montano, 2014): Beispielsweise interagieren individuelle Einschätzungen der Lehrenden bezüglich konkreter Ereignisse (als bedrohlich) und persönlicher Ressourcen (als verfügbar und ausreichend) und münden in problem- bzw. emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien (Lazarus & Launier, 1981; Van Dick & Stegmann, 2007). Dabei erweisen sich positive Erwartungen bezüglich persönlicher Kompetenzen, des Wertes und der Qualität der eigenen Arbeit als besonders nützliche Ressourcen, um Erwartungen anderer einordnen sowie eigene Ziele setzen und verfolgen zu können.

Erwartungen und Absichten der Lehrenden prägen auch den Diskurs zu schulischen Reformen und Innovationen (Imlig, Lehmann & Manz, 2018; Klein, 2016; Kraus, 2017; Nida-Rümelin & Zierer, 2015; Precht, 2014). *Reformen* bezeichnen komplexe Maßnahmenpakete, die stabilisierende und flexibilisierende Regelungen enthalten können. Diese werden in Reaktion auf konkrete Erkenntnisse oder Ereignisse initiiert, um innerhalb des hierarchisch gegliederten Bildungssystems korrigierend von oben nach unten zu wirken (Goldenbaum, 2011). Über formale Rechtsgrundlagen und politische Erlasse beeinflussen und leiten Reformen das Handeln der Akteur_innen im intendierten Sinne und darüber hinaus (Luhmann, 2002). Demgegenüber umfassen *Innovationen* innerhalb der Bildungsforschung bewusst-planvolle Regelungen und Maßnahmen, die neu sind bzw. eine neue Praxis beinhalten (Rürup, 2013; Rürup & Bormann, 2013). Häufig handelt es sich dabei nicht um absolut, sondern relativ Neues, d. h., dass etwas auf – für die spezifische Zeit oder Person bzw. den spezifischen Ort – neue Weise getan wird. Diese (Er-)Neuerungen und Veränderungen können sich auf das Schulwesen (Makroebene), die Einzelschule (Mesoebene) und/oder spezifische Interaktionen (Mikroebene) beziehen (Goldenbaum, 2013). Ziele können der Anstoß von Entwicklungen von Schule und Unterricht oder die Verbesserung der Kompetenzen und Motivation von Schüler_innen sein. Mit der Einführung oder Übernahme einer neuen Idee oder Praxis in einen eingegrenzten Schulkontext befasst sich insbesondere die pädagogische Innovationsforschung (Rogers, 2003; Rürup, 2013; Rürup & Bormann, 2013). Die Mehrzahl der begleitenden und evaluierenden Studien nutzt dabei pragmatische Untersuchungsmodelle, die auf die Identifikation, Operationalisierung und Systematisierung praxis-relevanter Einheiten zielen: Dem deskriptiv-analytischen Forschungsansatz liegt ein ungerichtetes Erkenntnisinteresse zugrunde, während der präskriptiv-normative Ansatz konkrete Fragen nach Gestaltungs- und Optimierungsmöglichkeiten sowie der strategischen Ausformung der Innovation verfolgt (Rürup & Bormann, 2013).

Der Prozess der Überführung der Innovation in die Praxis wird als Implementierung bezeichnet (Fullan, 2007). Diese beginnt mit der Realisierung einer Idee und endet mit der Übernahme dieser in die Standardpraxis: Implementierung kann somit als kritischer Übergang zwischen der Entscheidung und der Routine angesehen werden. Schulbezogene Implementierungsforschung beschäftigt sich mit geeigneten Abläufen und Strategien sowie fördernden Bedingungen, um eine Innovation nachhaltig in die Schulpraxis zu integrieren (Gräsel & Parchmann, 2004). Gesicherte Kenntnisse darüber, ob und wie Schulen Innovationen implementieren, sind eine wichtige Voraussetzung für fundierte Aussagen zu deren Wirkung und Wirksamkeit (Rürup & Bormann, 2013). Die Ergebnisse von Implementierungen können mithilfe quantitativer Ergebnisfaktoren sowie über das Ausmaß, die Dauerhaftigkeit und Akzeptanz der Neuerung beurteilt werden (Coburn, 2003; Gräsel, 2010).

In der Initiationsphase einer Innovation werden Informationen gesammelt und Probleme analysiert sowie die Überzeugungen und Motivation der Beteiligten geklärt (Giaquinta, 1973). Gründe für die Initiation

können in der Störung des institutionellen Gleichgewichts durch äußere Umfeld- oder innere Organisationsprobleme liegen, die zu Unzufriedenheit, Belastungen und Veränderungswünschen der Beteiligten führen. Gleichfalls können schulimmanente Widersprüchlichkeiten und Zielkonflikte (z. B. Förderung vs. Auslese) mithilfe schulischer Innovationen bewältigt werden, indem diese die pädagogischen Strukturen und Handlungen in Einklang mit Bildungs- und Erziehungszielen bringen (Holtappels, 2013; Paulston, 1976). Die anschließende Implementierungsphase ist durch die erstmalige Umsetzung und Erprobung der Innovation in der Praxis gekennzeichnet. Die Institutionalisierungsphase schließlich ist erreicht, wenn die Innovation fester Bestandteil der alltäglichen Handlungspraxis wird.

Der Implementierungsprozess wird dabei durch vielfältige Einflussfaktoren bestimmt (Goldenbaum, 2011, 2013; Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2013): Auf schulischer Ebene beeinflussen die Infrastruktur und die konkreten Innovationsstrategien und -verfahren die Innovationsimplementierung. Auf individueller Ebene beeinflussen innovationsbezogene Qualifikationen und Kompetenzen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Motivation und Intention der Lehrenden die Implementierung. Diesen lehrkraftsspezifischen Einflussfaktoren kommt eine Schlüsselrolle zu: Eine Neuerung wird umso stärker umgesetzt, je stärker die Lehrenden sie akzeptieren und als nützlich, sinnvoll, realisierbar und wichtig beurteilen (Dalin, 1986; Gräsel & Parchmann, 2004). Wenn neue Ansätze behutsam auf die eigene Situation adaptiert und an die spezifischen Arbeitsbedingungen und Entwicklungsdynamiken angepasst werden, hat das positiven Einfluss auf die entsprechenden Einstellungen (Holtappels, 2003; 2007; 2013). Werden die neuen Ideen und Methoden zudem als relevant für die eigenen Ziele erlebt, erfolgt die Vermittlung der Neuerungen persönlich, stehen Hilfestellungen bereit und ist das Umfeld der Beteiligten den Neuerungen gegenüber positiv eingestellt, steigt die individuelle Implementierungsmotivation. Daneben wurden aber auch verschiedene Faktoren identifiziert, die sich hinderlich auf die Innovationsimplementierung auswirken (Holtappels, 2003; 2013). Diese umfassen die Anordnung von hierarchisch höher gestellten Ebenen, Überlastung der Beteiligten durch weitere, gleichzeitig implementierte oder insgesamt zu komplexe oder zu wenig etablierte Innovationen. Diese verschiedenen Einflussfaktoren sind indessen dynamisch und entwickeln sich während des Implementierungsprozesses weiter. Innovationsimplementierung wird somit zu einem mehrstufigen und ko-konstruktiven Entwicklungsprozess (Oelkers & Reusser, 2008; Rogers, 2003). Insgesamt scheint das Forschungsinteresse jedoch ungleich verteilt zu sein: Veränderungen, die sich ohne den Einfluss einer administrativen Ebene des Schulsystems vollziehen, stehen weniger im Fokus. Dabei lassen sich durchaus Innovationen identifizieren, die ohne explizite kulturadministrative Unterstützung innerhalb einzelner Schulen bzw. durch einzelne Lehrkräfte entstehen (Rürup, 2013). Diese Innovationen zeichnen sich dadurch aus, dass Lehrkräfte eigenständiges und eigenverantwortliches Interesse erklären und intrinsisch professionell-sachorientiert motiviert sind.

In der Implementierung schulischer Innovationen kommt den innovationsbezogenen Einstellungen also eine Schlüsselrolle zu, auch weil – in Übereinstimmung mit der TPB – davon ausgegangen wird, dass diese eng mit der umsetzungsbezogenen Intention und entsprechendem Verhalten zusammenhängen (vgl. Theorie geplanten Verhaltens; Ajzen, 1996). Im Folgenden werden diese Überlegungen anhand zweier konkreter schulischer Innovationen ausgeführt.

3.4.2 Bilingualer Unterricht

Zu den sich verändernden Rahmenbedingungen schulischer Bildung gehört es, dass Lebensläufe angesichts der Globalisierung und beispielsweise der europäischen Freizügigkeit beweglicher geworden sind. Dem entsprechend gewinnen mehrsprachige Kompetenzen an Bedeutung, da sie die Teilhabe an und die Ausführung von Aktivitäten innerhalb einer derart geordneten sozialen Welt ermöglichen (Europäische Kommission, 2012, 2017). Die Diskussion um effektive und innovative Konzepte der Fremdsprachenvermittlung in jungen Jahren wird in Europa dabei auch durch sprachpolitische Forderungen angeregt (Europäische Kommission, 2012). Dabei wurde festgestellt, dass soziale Interaktion den Spracherwerb erleichtert, insbesondere wenn der Sprachgebrauch sich im Austausch über konkrete Inhalte als nützliches Handwerkszeug erweist (Dalton-Puffer, 2011; Massler & Steiert, 2010). Bilinguale Sprachkonzepte machen sich dies zunutze, indem sie das Lernen von (Sachfach-)Inhalten und Sprache kombinieren (Europäische Kommission, 1995, 2004; Pérez-Cañalido, 2016).

3.4.2.1 Charakterisierung und Umsetzung

Innerhalb Europas hat sich für bilingualen (Sachfach-)Unterricht der Terminus CLIL – Content and Language Integrated Learning – etabliert (Coyle, Hood & Marsh, 2010): Dieser Bildungsansatz verknüpft Inhalts- und Sprachenlernen, indem der curriculare Sachfachunterricht über das Medium einer zusätzlichen Sprache vermittelt wird (Marsh & Langé, 2000; Pérez-Cañalido, 2016). Dabei wird CLIL häufig als Überbegriff für alle Formen des bilingualen Lernens verwendet, deren verschiedene Ansätze entlang eines Kontinuums von abnehmender Intensität der Inhaltsbasierung eingeordnet werden können (Baetens Beardsmore, 2009; Marsh, 2002; Met, 1999): Während Immersion mit mindestens 50 % des Curriculums in einer zusätzlichen Sprache eine besonders intensive Form darstellt, umfassen andere Konzepte das Unterrichten einzelner Sachfächer, inhaltlicher Unterrichtseinheiten oder Projekte in der zusätzlichen Sprache (Kersten & Rohde, 2013).²² Üblicherweise beginnen die Schüler_innen mit vergleichbar geringen Sprachkenntnissen, da es sich bei der Sprache, die als Medium der Instruktion verwendet wird, nicht um die Umgebungssprache handelt (Dalton-Puffer, 2011; Johnson & Swain, 1997). Durch die Kombination curricularer und sachfachlicher Inhalte mit dem Lernen und Verwenden einer zusätzlichen Sprache soll bilingualer Unterricht dabei auch selbstständiges Denken, den kreativen Umgang mit Herausforderungen des Unterrichts und interkulturelles Verständnis fördern (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Kiely, 2011). Von umsetzenden Lehrkräften erfordert bilingualer Unterricht die Anwendung bestimmter Vermittlungsstrategien (Kersten, 2010; Kersten, Fischer, Burmeister & Lommel, 2009; Stryker and Leaver, 1993). Dabei sollen die im Unterricht behandelten Themen und Aufgaben stets an die Erfahrungswelt der Schüler_innen anschließen und auf ihr Vorwissen aufbauen (García, 2009). Von Lehrenden erfordern diese didaktischen Ansprüche die Überarbeitung der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung, sodass die sachfachlichen Inhalte und deren sprachliches Verständnis auf ganzheitlicher Aktivität und gemeinsamer Entdeckung basieren (Pavón Vázquez & Rubio, 2010).

Die Implementierung eines derartigen bilingualen Unterrichts erfolgt im Grunde aus zwei Richtungen: politische Empfehlungen auf höherer Ebene und individuelles Engagement einzelner Lehrkräfte und Schulen (Dalton-Puffer, 2011). Initiativen zur Umsetzung bilingualen Unterrichts sind in vielen Kontexten lokal verankert und werden durch Fortbildungen oder universitäre Begleitung unterstützt. Schrittweise und nach Verfügbarkeit der (personellen und materiellen) Ressourcen werden die Programme verändert und ausgebaut. Mittlerweile setzen nahezu alle europäischen Länder – insbesondere jene mit mehreren Sprachen, beispielsweise einer offiziellen Landes- und einer regionalen Minderheitensprache – bilingualen Unterricht um (Europäische Kommission, 2012, 2017). Außerhalb von englischsprachigen Ländern wird neben der Muttersprache dabei meist auf Englisch unterrichtet, wobei es sich bei den umsetzenden Lehrkräften in den meisten Fällen um Sachfach-Lehrende handelt, die nur selten über muttersprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Englisch verfügen (Europäische Kommission, 2006; Lim & Low, 2009; Wolff, 2007). Innerhalb Deutschlands stehen die Anfänge bilingualen Unterrichts hingegen in Verbindung mit der deutsch-französischen Aussöhnung, die einen Schwerpunkt auf die gegenseitige Vermittlung von Sprache und Kultur setzte (Breibach & Viebrock, 2012; Kultusministerkonferenz, 2013). In der Folge rückten allerdings in der von einzelnen Schulen und Lehrkräften realisierten Implementierung insbesondere englischsprachige Angebote für leistungsstarke Schüler_innen an Gymnasien in den Fokus. Im Jahr 2013 wurden deutschlandweit rund 1.500 Schulen mit bilingualen Unterrichtskonzepten erfasst. Darunter boten fast 300 Grundschulen mindestens ein Sachfach in einer anderen als der deutschen Sprache an (Kultusministerkonferenz, 2013; FMKS, 2014). In Niedersachsen existierten wiederum 14 bilinguale Schulen (davon elf staatlich geführte) mit sechs verschiedenen Sprachen. An acht Schulen wurde in englischer Sprache unterrichtet, neben denen zwei plattdeutsche Grundschulen eine regionale Besonderheit darstellten.

22 CLIL bildet eine Synthese konzeptueller Prinzipien und Methoden bilingualen Unterrichts (García, 2009; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Eine übereinstimmende terminologische Differenzierung gelang indessen nicht, woraufhin die Methode, aber auch die entsprechende Forschung für einen Mangel an Klarheit, Kohäsion und Kohärenz kritisiert wurde (Bonnet, 2012; Bruton, 2011, 2013, 2015; Burmeister, 2006, 2013; Cenoz, Genesee & Gorter, 2013; Cenoz & Ruiz de Zarobe, 2015; Coyle, 2008; Elsner & Keßler, 2013; Hüttner & Smit, 2014; Lasagabaster & Sierra, 2010; Pérez-Cañalido, 2011, 2012, 2015, 2016; Paran, 2013).

3.4.2.2 Implementierungsforschung

Die Bedingungs- und Wirkfaktoren bilingualen Unterrichts werden in einer Vielzahl verschiedener und jeweils multifaktorieller Modelle behandelt (vgl. Coyle, Hood & Marsh, 2010; Rimmer, 2009; Smit, 2007; Wolff, 2005). Diese sind gekennzeichnet durch die flexible Kombination unterschiedlicher Einflussfaktoren, wobei die Identifikation spezifischer und programmatischer Eigenschaften eine besondere Herausforderung darstellt (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2013). Zu Beginn der Implementierung wurde bilingualer Unterricht als Dreh- und Angelpunkt zur Veränderung fremdsprachlichen Lernens sowie im Umgang mit defizitären fremdsprachlichen Kenntnissen angesehen und von zahlreichen positiven Effekten für Schüler_innen berichtet (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011; Fortune & Tedick, 2007; Jexenflcker & Dalton-Puffer, 2010; Lasagabaster, 2008; Pérez-Cañado, 2012, 2016; Tobin & Abello-Contesse, 2013): Verglichen mit konventionell unterrichteten Schüler_innen sprechen bilingual unterrichtete flüssiger, variantenreicher, komplexer und selbstbewusster. Daneben werden auch kognitive, akademische, bildungsbezogene, soziokulturelle, ökonomische und politische Nutzenaspekte bilingualen Unterrichts konstatiert. Gleichwohl unterscheiden sich die Fähigkeiten bilingual Unterrichteter zuweilen bereits bei Eintritt in den Unterrichtszweig signifikant von denen anderer Schüler_innen (Lo & Murphy, 2010). Für die Überprüfung sachfachlicher Lernfortschritte fehlen zudem standardisierte Tests (Serragiotto, 2007): Einzelne Studien zeigen negative bis keine Effekte bilingualen Unterrichts auf sachfachliche Lernfortschritte (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Badertscher & Bieri, 2009; Hajer, 2000; Jäppinen, 2005; Met & Lorenz, 1997; Met, 2002). Andere Untersuchungen legen nahe, dass das sachfachliche Lernen insbesondere durchschnittlich talentierter und interessierter Schüler_innen von bilingualem Unterricht profitiert (Day & Shapson, 1996; Mewald, 2007; Pérez-Cañado, 2016; Van den Craen, Ceuleers & Mondt, 2007). Gleichzeitig umfassen bilinguale Klassen überdurchschnittlich motivierte, intelligente und sprachlich begabte Kinder (Apsel, 2012; Bruton, 2013; Paran, 2013).

Demgegenüber werden die Effekte bilingualen Unterrichts auf Lehrkräfte generell seltener untersucht. Bilingualer Unterricht scheint die Lehrenden jedoch zu erhöhter professioneller Selbstreflexion anzuregen, da sie lernen müssen, neu zu planen, zu handeln und zu unterrichten (Dalton-Puffer, Hüttner, Jexenflcker, Schindelegger & Smit, 2008; Nikula, 2010). Da bislang keine verbindlichen Richtlinien existieren, müssen konzeptionelle Fragen, Fächerwahl und -koordination individuell bewältigt werden (Massler & Steiert, 2010; Pavón Vázquez & Rubio, 2010). Insbesondere die Einführung bilingualen Unterrichts geht dabei mit zeitlichem und finanziellem Mehraufwand und soziopolitischen Herausforderungen einher, die die Überzeugung der Schulleitung, des Kollegiums und der Eltern umfassen können (Mehisto & Asser 2007; Walker & Tedick, 2000). So hängt bilingualer Unterricht zentral vom persönlichen Engagement der umsetzenden Lehrkräfte ab (Mehisto & Asser 2007; Walker & Tedick, 2000): »Their continuous learning and problem solving experiences and their constant reflection-in-action has contributed to render them, as Schön (1983) defines, reflective practitioners.« (Infante, Benvenuto & Lastrucci, 2009; S. 162). Als Gelingensbedingungen für bilingualen Unterricht geben sie dabei geeignete Unterrichtsmaterialien, Fortbildungsmöglichkeiten und professionelle Unterstützung an, nehmen jedoch diesbezügliche Angebote, spezielle Weiterbildungsprogramme und Materialien als nicht ausreichend entwickelt und vermittelt wahr (Banegas, 2012; Coyle, 2007; Fortune, Tedick & Walker, 2008; Lyster & Ballinger, 2011; Massler & Steiert, 2010; Mehisto, 2008; Mehisto & Asser, 2007).

Dass die sprachliche Entwicklung der Schüler_innen in bilingualen Unterrichtsmodellen häufig Sachfach-Lehrenden anvertraut wird, kann diese sogar verunsichern (Anderson, Lindholm-Leary, Wilhelm, Boudreaux & Zeigler, 2005; Butler, 2005; Pavón Vázquez & Rubio, 2010; Richards & Rodgers, 2014): Sie äußern Sorge und Bedenken bezüglich der curricularen Umsetzung und konkreten Anwendung bilingualen Unterrichts im Klassenraum (Mehisto, 2008; Met & Lorenz, 1997; Walker & Tedick, 2000). Hinzu kommen die Ansprüche, der Diversität der Schüler_innen gerecht zu werden sowie kulturelle Offenheit und positive Einstellungen anderen Kulturen gegenüber zu fördern. Nicht zuletzt haben die Herausforderungen zur Folge, dass Lehrkräfte ihre Sprache in bilingualem Unterricht pragmatischer, weniger variantenreich und subtil einsetzen (können).²³

23 Zu berücksichtigen gilt dabei, dass die zitierten Studien sich auf verschiedene Kulturkreise und Bildungssysteme beziehen (z. B. Nord- und Südeuropa, Nord- und Südamerika und Ostasien). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich bislang nur wenige Untersuchungen auf den deutschen und europäischen Kulturraum beziehen. Inwiefern die Bedingungen und Effekte bilingualen Unterrichts sich auf andere Kulturkreise und Bildungssysteme übertragen lassen, erfordert sorgfältige Prüfung.

3.4.2.3 Einstellungen der umsetzenden Lehrkräfte

In der Erforschung bilingualen Unterrichts werden die intrapsychischen Variablen der Beteiligten zunehmend berücksichtigt – wobei gleichwohl jene der Schüler_innen fokussiert werden: So hängen Motivation, Emotionen und frühere Lernerfahrungen der Unterrichteten eng damit zusammen, wie diese die schulisch vermittelten Fremdsprachen verstehen, erwerben und anwenden (Dewaele & MacIntyre, 2014, 2016; Dewaele & Alfawzan, 2018; Saito, Dewaele, Abe & In'nami, 2018). Darüber hinaus scheinen Zusammenhänge zwischen intrapsychischen Variablen der Lehrenden – wie deren Selbstkontrolle, emotionale Intelligenz und Wohlbefinden – und ihrer Kreativität in der Vermittlung fremdsprachlicher Inhalte sowie ihren Einstellungen der Sprache und den Schüler_innen gegenüber zu bestehen (Dewaele & Mercer, 2018; Dewaele, Gkonou & Mercer, 2018). Untersucht werden insbesondere auch die persönlichen Überzeugungen der Lehrenden als Einflussfaktoren auf den Fremdsprachenunterricht (Barcelos, 2003; Brown, 2009; Dufva, 2003; Woods, 2003).

Für den bilingualen Unterricht im Speziellen legen erste Studien nahe, dass die Implementierung ein deutlich komplexerer Prozess ist als eine hierarchisch von oben angeordnete Reform, denn bei der Implementierung kommt den persönlichen Erwartungen der Lehrenden eine Schlüsselrolle zu (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013). Die spezifischen Überzeugungen bezüglich fremdsprachlichen Lernens stehen hiernach in engem Zusammenhang mit den Effekten und Erfolgen bilingualer Unterrichtsprogramme: »without addressing teachers' pre-existing beliefs, changes cannot successfully be implemented in teacher attitudes or behaviour« (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013; S. 269).

3.4.2.4 Synopse

Gegenwärtig etabliert sich bilingualer Unterricht als innovative und alternative Art des kommunikativen Sprachenlernens (Banegas, 2012; Lasagabaster & Doiz, 2016; May, 2014). Die Forschung zur Implementierung bilingualen Unterrichts entwickelte sich indessen schrittweise von Fallstudien und Programm-Beschreibungen zu allgemeineren Forschungsfragen. Die Untersuchungen basieren mitunter auf Selbstausskünften der Lehrkräfte zu persönlichen Erfahrungen mit bilingualem Unterricht, aus denen Theorien abgeleitet werden. Dabei bildeten konkrete Handlungsanleitungen durchgehend einen Forschungsschwerpunkt (Dalton-Puffer, 2011; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011; Kersten, 2010; Kersten, Fischer, Burmeister & Lommel, 2009). Bislang fokussierte die Forschung aber vor allem Auswirkungen bilingualen Unterrichts auf die Schüler_innen und strebte die Identifikation von Gelingensbedingungen aufseiten der Politik, Schulleitung und Lehrkraft an. Bezüglich umsetzender Lehrkräfte wurden wiederum sprachliche, sachfachliche und didaktische Fähigkeiten als Bedingungen gelingender Umsetzung bilingualen Unterrichts forciert, wobei zunehmend weitere innerpsychische Variablen berücksichtigt werden: Individuelle Erwartungen der Lehrenden bezüglich bilingualen Unterrichts werden in engem Zusammenhang mit der tatsächlichen Umsetzung desselben gesehen. Gleichwohl wurde die systematische Untersuchung der Zusammenhänge zwischen auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen Lehrender einerseits und ihren Handlungserfahrungen sowie Bewältigungsstrategien andererseits bislang vernachlässigt.

3.4.3 Inklusiver Unterricht

Anstoß für eine verstärkte gesellschafts- und bildungspolitische Debatte über die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) war die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; Vereinte Nationen, 2008). Darin garantieren die Vertragsstaaten ein »integratives Bildungssystem auf allen Ebenen«, wonach es den Normalfall darstelle, dass Kinder »nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden« (Vereinte Nationen, 2008; S. 35). In Deutschland trat das entsprechende Gesetz 2009 in Kraft (Bundesgesetzblatt, 2009). In Niedersachsen verfolgt dieses das Ziel, dass Schüler_innen mit und ohne Behinderung »an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen können [...] und sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen« (Niedersächsischer

Landtag, 2012; S. 1). Indem alle öffentlichen Schulen gleichberechtigten Zugang zum Unterricht ermöglichen, liegt die Entscheidung über die Schulform des Kindes nunmehr allein bei den Erziehungsberechtigten.

3.4.3.1 Charakterisierung und Umsetzung

Der Inklusionsbegriff wird kontrovers diskutiert (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015; Scholz & Rank, 2016). Einem engen Verständnis zufolge bezieht Inklusion sich auf die Beschulung von Kindern mit SPF. Dieser wird attestiert, wenn die langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen eines Kindes als so gravierend eingestuft werden, dass eine hinreichende Förderung im Regelunterricht ohne besondere Unterstützung nicht möglich wäre. In Deutschland werden dabei bis zu elf verschiedene Förderschwerpunkte unterschieden, von denen nicht alle in jedem Bundesland eingerichtet sind bzw. waren. Die UN-BRK fasst den Inklusionsbegriff jedoch weiter und berücksichtigt nicht allein die individuellen Merkmale des Kindes, sondern auch deren »Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren«, die das Kind »an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können« (Vereinte Nationen, 2008; S. 12). In diesem Sinne bezeichnet Inklusion ein umfassendes Konzept für den gesellschaftlichen Umgang mit Diversität auf verschiedenen Ebenen. Sie bezieht sich auf jedes Individuum, das mit (Lern-)Barrieren konfrontiert ist – unabhängig davon, ob diese mit Behinderung, Geschlecht, Religion oder sozialer Schicht in Zusammenhang stehen. Der Inklusionsbegriff ist hier also insofern weiter gesteckt, als er mehr als die Fortsetzung integrativer Prinzipien bezeichnet: Verschiedene Gruppen innerhalb eines Systems werden nicht differenziert, stattdessen wird bewusst auf Kategorisierungen verzichtet (Ainscow, 2010; Hinz, 2002; Lütje-Klose, 2013; Werning & Lütje-Klose, 2012; Speck-Hamdan, 2015).

Gemeinsamer bzw. inklusiver Unterricht bildet eine Basis für eine gerechte und tolerante Gesellschaft: Lehrende achten und berücksichtigen die Individualität jedes Kindes, sodass es in Selbstbestimmtheit lernt, seine Leistungsfähigkeit erfährt und ein realistisches Selbstwertgefühl entwickelt (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2014; Vereinte Nationen, 2015). Inklusive Bildung ist somit eng mit qualitativ hochwertiger Bildung verbunden. Didaktisch erfordert dies Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung, wobei individuelle Lern- und Förderpläne, begleitende Diagnostik und kontinuierliche Dokumentation der Lernentwicklung unverzichtbar sind (Boban & Hinz, 2003; Kultusministerkonferenz, 2011; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Zudem werden Unterrichtsinhalte sprachlich angepasst und den Kindern über verschiedene sensorische Gestaltungsprinzipien und technische Hilfsmittel zugänglich gemacht. Schließlich stellen Nachteilsausgleich und interdisziplinäre Teams sicher, dass den Bedürfnissen der Kinder entsprochen wird, die Aufgabenstellungen von so vielen Schüler_innen wie möglich bearbeitet und ihre Leistungen verglichen werden können.

Seit der Ratifizierung der UN-BRK verbreitete sich inklusive Beschulung rasch: 2017 hatten 80 % der Lehrenden in Deutschland ein Kind mit SPF an ihrer Schule, während ein Drittel von ihnen eine inklusive Lerngruppe unterrichtete. Insgesamt wurden auch schulrechtliche Rahmenbedingungen in zahlreichen Ländern Deutschlands zugunsten inklusiver Bildung angepasst. Allerdings existieren bezüglich Umsetzung und Umfang weiterhin weitreichende Einschränkungen und Vorbehalte: So schätzten die Lehrenden ihre Fähigkeiten zum inklusiven Unterrichten eher moderat ein und gaben zugleich hohen sonder- bzw. inklusionspädagogischen Förderbedarf an (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2017; Forsa 2017). Außerdem schreitet die inklusive Beschulung in den jeweiligen Bundesländern und Schultypen sehr unterschiedlich voran (Bertelsmann Stiftung, 2013; Mißling & Ückert, 2014; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2014). Auch die Verfahren zur Feststellung des SPF unterscheiden sich in Struktur und Durchführung je nach Bundesland. Obgleich die Gesamtzahl der Schüler_innen deutschlandweit abnimmt, wird SPF bei zunehmend mehr Kindern diagnostiziert (von 6,6 % im Jahr 2014 auf 7 % im Jahr 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Dabei unterschieden sich die Entwicklungen in den jeweiligen Förderbereichen allerdings: Zwischen 2000 und 2012 ging die Zahl der eingeschulten Kinder im Bereich *Lernen* um mehr als 20 % zurück, während sie sich im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* beispielsweise verdoppelte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

3.4.3.2 Implementierungsforschung

Ein Schwerpunkt der Inklusionsforschung liegt auf Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Fragen nach guten inklusiven Schulen bzw. gutem inklusivem Unterricht (Boban & Hinz, 2003; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Werning & Avci-Werning, 2015). Dabei werden vor allem die Effekte des Unterrichts auf die Lernleistungen der Kinder in den Blick genommen: Studien legen nahe, dass inklusiv beschulte Schüler_innen mit SPF höhere Leistungen im Lesen, Zuhören und Mathematik aufweisen als vergleichbare Schüler_innen in Förderschulen (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2017; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). Dabei scheinen insbesondere jene mit Förderschwerpunkt *Lernen* durch höhere Bildungserfolge zu profitieren (Schnell, Sander & Federolf, 2011; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Bezüglich lernrelevanter psychosozialer Merkmale inklusiv und in Förderschulen unterrichteter Schüler_innen berichten Studien uneinheitliche Befunde: Nur einzelne stellen signifikante Unterschiede hinsichtlich Selbstwirksamkeitserleben, Schulzufriedenheit, sozialer Integration und Wohlbefinden fest (Joller-Graf & Tanner, 2011; Wild et al., 2015).

Für die umsetzenden Lehrkräfte geht Inklusion inmitten von Schulsystemen, in denen strukturelle und fachliche Spezialisierungen tief verankert sind, derweil mit mannigfaltigen Herausforderungen einher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Feyrerer, 2011; Greve & Hauenschild, 2017; Preuss-Lausitz, 2013; Schwohl & Sturm, 2014): Diese betreffen die strukturellen Rahmenbedingungen der Gesellschaft, Bildungspolitik und Schule ebenso wie die konkrete Unterrichtsdurchführung und den individuellen Umgang mit Kindern bzw. deren unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen. Nicht selten variieren Bildungs- und Selbstverständnisse des pädagogischen Personals der verschiedenen Einrichtungen, die im Zuge der Inklusion zusammenarbeiten müssen, und in der praktischen Umsetzung offenbaren sich den Lehrkräften Dilemmata verschiedener Zielvorstellungen (Boger, 2015; Katzenbach, 2015; Norwich, 2008; Speck-Hamdan, 2015; Werning & Lütje-Klose, 2012). Konfliktfelder inklusiven Unterrichts spannen sich dabei zwischen Betonung und Überwindung des Andersseins von Kindern mit SPF, zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit im Unterricht sowie zwischen Offenheit und Strukturiertheit in der Unterrichtsgestaltung auf. In theoretischen Konzeptionen von Inklusion scheinen Durchlässigkeiten der verschiedenen Systeme sowie Mehrfach- und Teilzugehörigkeiten nicht explizit berücksichtigt zu werden (Burzan, Lökenhoff, Schimank & Schöneck, 2008). Hinsichtlich der immensen, sich hieraus ergebenden Erwartungen und Ansprüche an inklusiven Unterricht, die häufig im Kontrast zu den praktischen Voraussetzungen stehen, werden rege und kontroverse Debatten geführt: So standen sich bereits bezüglich des Texts der UN-BRK zwei Interpretationslinien gegenüber, die die Vorstellung einer flächendeckend umzusetzenden Norm einerseits und konkrete Fragen nach Voraussetzungen und Bedingungen der Realisierung andererseits betonten. Die Kraft der ideologischen Zuspitzung, die fachliche Diskussionen prägen und erschweren, deuten sich hier an (Ahrbeck, 2011, 2013, 2014; Böttinger, 2016; Dangl, 2014; Ellger-Rüttgardt, 2016). Antworten auf praktische Fragen sowie praxistaugliche Umsetzungskonzepte werden nämlich nicht zuletzt die umsetzenden Lehrkräfte selbst finden müssen. Deshalb gilt die umsetzende Lehrkraft auch als Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung und Implementierung *guter* inklusiver Beschulung (Meijer, 2003).

3.4.3.3 Einstellungen der umsetzenden Lehrkräfte

Für das Gelingen inklusiver Beschulung werden diverse und zum Teil divergierende Kriterien angelegt: Letztlich unterliegen Charakteristika und Prioritäten bezüglich erstrebenswerter Veränderungen individuellen Bewertungsmaßstäben, die das unterrichtsbezogene Handeln der Lehrenden beeinflussen (werden). Vor diesem Hintergrund dienen individuelle Einstellungen Lehrenden als Schlüssel für die Ein- und Durchführung inklusiven Unterrichts (Boban & Hinz, 2003; De Boer, 2012; Greve & Hauenschild, 2017; Joller-Graf & Tanner, 2011; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2014): Sie werden als Gelingensbedingung effektiver Weiterentwicklungen der inklusiven Bildung und Gesellschaft verstanden. So wird von Lehrenden erwartet, Vielfalt wahrzunehmen, zu akzeptieren und wertzuschätzen, sich mit eigenen Ängsten vor Behinderung und Normabweichung auseinanderzusetzen und Bereitschaft zu zeigen, Verantwortung für eine heterogene Lerngruppe zu übernehmen (Vereinte Nationen, 2008; S. 20). Dabei zeigen frühe Studien eine positive Grundeinstellung dem integrativen Konzept gegenüber bei zurückhaltender Bereitschaft für die Übernahme entsprechender Lerngruppen (Dumke & Eberl,

2002). Auch aktuelle Untersuchungen legen nahe, dass Inklusion grundsätzlich für sinnvoll erachtet und die Förderung von Toleranz, sozialen Kompetenzen und sozialem Lernen hervorgehoben werden, während Lehrende grundsätzliche Zweifel am pädagogischen Konzept, der Ausstattung der Schulen und Qualifizierung des Personals hegen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Forsa, 2017; Marshall, Ralph & Palmer, 2002). Insgesamt hängen geäußerte Einstellungen allerdings von zahlreichen Faktoren ab, die auf komplexe Art interkorrelieren (Feyerer et al., 2014; Kopp, 2009; Trumppa, Seifried, Franz & Klauß, 2014).

Umgebungsbezogene Einflussfaktoren auf die Einstellungen Lehrender wurden bereits angedeutet: So werden die Programmatik der Inklusion scheinbar als fern der Klassenraum-Realität und die Anforderungen als inkompatibel mit den Rahmenbedingungen erlebt (Sammel, Abernathy, Buttera & Lesar, 1991; Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; Sermier, Benoit & Bless, 2011; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saummell, 1996). Personalressourcen, räumliche, sachliche und technische Ausstattung, Klassengröße, Aus- und Weiterbildungen sowie Beratungen bedingen also eine positive Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung (Amrhein, 2011). Widerspricht die vorgefundene Realität den Erwartungen, äußern Lehrende Einschränkungen bezüglich der Eignung inklusiver Beschulung und rekontextualisieren den Inklusionsauftrag (Scholz & Rank, 2016; Trumppa & Janz, 2014). Ähnlich hierzu legen Befunde bezüglich kindbezogener Merkmale nahe, dass Lehrkräfte die ›Inkludierbarkeit‹ der Kinder in Abhängigkeit von Art und Schwere ihrer Beeinträchtigungen beurteilen (Heyl & Seifried, 2014; Scholz & Rank, 2016; Ward, Center & Bochner, 1994): Die Akzeptanz für (voll-)inklusive Beschulung nimmt mit zunehmender Schwere der psychischen und kognitiven Beeinträchtigung eines Kindes ab, wobei die Inklusion von Kindern mit physischen und sensorischen Beeinträchtigungen eher akzeptiert wird als die von Kindern mit kognitiven oder sozial-emotionalen Schwierigkeiten (Clough & Lindsay, 1991; Forlin, 1995; Scholz & Rank, 2016). Dabei stehen die kindbezogenen Merkmale in direktem Zusammenhang mit konkreten Handlungsherausforderungen an die Lehrenden, sodass deren spezifische Kompetenz- und Kontrollerwartungen in den Fokus rücken (Kopp, 2009).

Seitens der Lehrkraft erweisen sich Fachwissen, Qualifizierung und Vertrauen in eigene Fähigkeiten als wichtige Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen (Bosse & Spörer, 2014; Bosse et al., 2016; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Hellmich & Görel, 2014; Heyl & Seifried, 2014; Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997; Stanovich & Jordan, 1998; Van-Reusen, Shoho & Barker, 2000). Insbesondere zwischen Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Umsetzungsmotivation bestehen enge Wechselbeziehungen. Zudem haben persönliche und berufliche Vorerfahrungen mit förderbedürftigen Kindern einstellungsformende Wirkung, sodass diese sich als Funktion persönlicher Erfahrung und Expertise zu verändern scheinen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995; Kessels, Erbring & Heiermann, 2014; LeRoy & Simpson, 1996; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996). Förderschullehrkräfte äußern demgemäß positivere Einstellungen und erklären sich eher zur Übernahme einer inklusiven Klasse bereit als Grund- und Realschullehrende, hegen jedoch Bedenken bezüglich der Förderung der Kinder mit SPF außerhalb der Förderschule (Dangl, 2014; Forlin, 1995; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Janz, Heyl, Seifried & Trumppa, 2012; Norwich, 1994). Indessen zeigen erste Längsschnittuntersuchungen nur leichte Veränderungen inklusionsbezogener Einstellungen Lehrender in Abhängigkeit von entsprechenden Erfahrungen (Bosse et al., 2016; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Forsa, 2017).²⁴ Diese Befunde werden u. a. mit relativ hohen Ausgangswerten der Teilnehmenden in Zusammenhang gebracht. Zudem scheinen positive inklusionsbezogene Einstellungen – vermittelt über positive Selbstwirksamkeitserwartungen – zu verringertem Belastungserleben der Lehrenden zu führen und die Bereitschaft für integrativen Unterricht mit zunehmender Berufserfahrung in allgemeinen Schulen abzunehmen (Bosse et al., 2016; Clough & Lindsay, 1991; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Forlin, 1995). Konkrete inklusionsbezogene Handlungsintentionen wurden darüber fernerhin untersucht und fallen Kindern mit SPF gegenüber neutral bis negativ aus (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).²⁵

²⁴ Ein Überblick über Methoden der Einstellungsmessung folgt in Kapitel 3.1 und 3.2.

²⁵ Im Verhältnis zu allgemeineren sozialpolitischen und ideologischen Überzeugungen und Werten wurden inklusionsbezogene Einstellungen bisher selten betrachtet (für eine Ausnahme: Norwich, 1994).

3.4.3.4 Synopse

Seit der Ratifizierung der UN-BRK garantiert Deutschland ein integratives Bildungssystem, woraufhin sich die inklusive Beschulung rasch verbreitete. Die Schul- und Unterrichtsforschung fokussiert Auswirkungen inklusiven Unterrichts auf die Lernleistungen der Schüler_innen. Gleichwohl geht inklusiver Unterricht für die umsetzenden Lehrkräfte mit einer Reihe von Herausforderungen einher, die strukturelle Rahmenbedingungen, konkrete Unterrichtsdurchführung und individuellen Umgang mit den Kindern umfassen. Denn obwohl das Ziel des chancengleichen Bildungszugangs für alle Konsens zu sein scheint, stehen verschiedene Inklusionsverständnisse und Umsetzungsvorstellungen einander gegenüber. Innerhalb der Konfliktfelder und komplexen Zielvorstellungen müssen die umsetzenden Lehrkräfte praxistaugliche Unterrichtskonzepte vielfach selbst (er-)finden: Die Lehrenden sind die Schlüssel der Ein- und Durchführung inklusiven Unterrichts. Und insbesondere die komplexe Konstellation aus ihren individuellen Erfahrungen, Erwartungen, normativen und Kompetenzüberzeugungen sowie Bewertungen, auf die die praktischen Anforderungen treffen, sind Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts. Studien legen dabei nahe, dass Lehrende dem Grundgedanken der Inklusion positiv gegenüberstehen, der praktischen Umsetzung gegenüber jedoch Vorbehalte hegen. Insgesamt scheinen die geäußerten Einstellungen von zahlreichen miteinander in Beziehung stehenden umgebungs-, kind- und lehrkraftbezogenen Faktoren abzuhängen. Innerpsychische Einflussfaktoren auf die Einstellungen scheinen wiederum unter anderem Qualifikationen, Vorerfahrungen, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen zu sein. Die systematische Untersuchung der Beziehungen zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen der Lehrkräfte und ihren Vorerfahrungen sowie Bewältigungsstrategien wurde dabei bisher vernachlässigt.

3.4.4 Vergleichende Konturierung und Kritik

3.4.4.1 Gemeinsamkeiten

Die Themenkomplexe der Mehrsprachigkeit und Inklusion werden gegenwärtig als Schlüsselthemen der Gesellschaft diskutiert, indem sie Fragen nach Öffnung für (kulturell und sozial) anderes und Umgang mit Diversität und Heterogenität berühren. So sind auch beide schulische Innovationen eng mit Konzepten guten Unterrichts und nicht zuletzt gelingenden gesellschaftlichen Zusammenlebens verwoben. Bilingualer und inklusiver Unterricht verspricht dabei neue Unterrichtserfahrungen für alle Beteiligten, indem er die schulische Praxis re- und transformiert. Beide Methoden erfordern substantielle Veränderungen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion – wie beispielsweise die Offenheit für die Heterogenität der Schüler_innen – und entsprechende Anpassungen der Berufspraxis umsetzender Lehrkräfte. Auch darüber hinaus geht die Implementierung bilingualen und inklusiven Unterrichts mit zahlreichen weiteren Herausforderungen einher. In der innovationsbezogenen Implementierungsforschung werden Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie konkrete Auswirkungen bilingualen und inklusiven Unterricht auf (den Lernfortschritt der) Schüler_innen fokussiert. Studien mit Bezug auf umsetzende Lehrkräfte sind insgesamt seltener, jedoch zunehmend von Interesse. Dabei rücken persönliche Vorerfahrungen, Überzeugungen und Bewertungen der Lehrkräfte als innerpsychische Gelingensbedingungen in den Fokus: Die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Relevanz beider Themenkomplexe und die während der Implementierung gemachten Erfahrungen werden die Bildung bzw. Änderung der Einstellungen Lehrender mutmaßlich begünstigen. Die Ein- und Durchführung bilingualen und inklusiven Unterrichts erscheinen daher fruchtbar als Anwendungsfelder, um Prozesse längerfristiger Einstellungsentwicklung nachzuvollziehen. Die Vorstellung der Entwicklungsfähigkeit der Einstellungen Lehrender scheint dabei (zumindest implizit) auch beiden Anwendungsfeldern zugrunde zu liegen, denn: Einstellungsänderungen explizit zum Ziel der Implementierung schulischer Innovationen zu erklären, impliziert deren Variabilität.

Gleichermaßen verdeutlicht die Kontrastierung bilingualen und inklusiven Unterrichts Schwierigkeiten und Lücken der angewandten Einstellungsforschung: Werden Einstellungen mit klarem Anwendungsbezug und im Hinblick auf konkrete Handlungsanweisungen untersucht, wird nur selten offengelegt bzw. ausreichend differenziert, welches theoretische Einstellungskonzept dem angewandten Messinstrument und

der Interpretation der Ergebnisse zugrunde liegt (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Während manche Forscher_innen ausschließlich kognitive, affektive oder verhaltensbezogene Komponenten als Einstellungen definieren, kombinieren andere diese (vermutlich unreflektiert). Entsprechend werden innerhalb der Items zuweilen auch verschiedene Einstellungsanteile gemischt und deskriptive und evaluative Anteile gemeinsam abgefragt. Das folgende inklusionsbezogene Beispiel soll die Konsequenzen dessen illustrieren (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011): Das Item »Ich befürchte, dass Schüler_innen mit Verhaltensproblemen die Klassenordnung stören« vermischt die Abfrage der Erwartung Lehrender bezüglich störenden Verhaltens mit der entsprechenden emotionalen Reaktion hierauf, obgleich logisch und empirisch keineswegs ausgeschlossen ist, dass die Lehrkraft störende Einflüsse erwartet, ohne sie zu fürchten. Zudem ist vorstellbar, dass die Furcht maßgeblich durch Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst wird. Die konzeptuell und empirisch erforderliche Trennung der beschreibenden und bewertenden Einstellungskomponenten bleibt folglich unberücksichtigt. Zusätzlich wird innerhalb des pädagogischen Kontexts zuweilen nicht expliziert, ob die Befragung sich auf grundsätzliche Überzeugungen bezüglich des theoretischen Konzepts oder auf die eigene Praxis unter spezifischen Rahmenbedingungen bezieht. Nicht selten werden Untersuchungsergebnisse von jeweiligen Rahmenbedingungen entkoppelt, um die Komplexität der Darstellung zu verringern, wodurch jedoch die Reichweite der Ergebnisse intransparent wird. Wenig ausdifferenziert bleibt dabei auch der Gegenstand bzw. die Verhaltensweise, zu der die Einstellung untersucht werden soll (Avramidis & Norwich, 2002; Gasterstädt & Urban, 2016). Darüber hinaus werden Wechselbeziehungen zwischen Einstellungen und Handlungserfahrungen Lehrender sowie der Einfluss entwicklungsregulierender Ressourcen bislang vernachlässigt. Differenzierte Studien, deren Design und (Auswertungs-)Methoden unvoreingenommen und ausgeglichen sind, sind in diesem Bereich vonnöten – und sollten nicht zuletzt die Entwicklung der Einflussfaktoren sowie ihre Interaktion untereinander über die Zeit berücksichtigen (Garzía Guerrero, 2015; Greve & Hauenschild, 2017; Greve & Kersten, in Vorbereitung).

3.4.4.2 Unterschiede

Nicht allein die Gemeinsamkeiten, sondern auch und insbesondere die Differenzen zwischen beiden Anwendungsfeldern machen die Erforschung dieser spannend. Zunächst unterscheiden sich bilinguale und inklusive Beschulung deutlich hinsichtlich der Verbreitung der Bekanntheit und Umsetzung innerhalb deutscher Schulen. Dies ist auch durch Ursprung und Richtung der Innovationen zu erklären: Bezüglich bilingualen Unterrichts bestehen keine verbindlichen Umsetzungsforderungen, weshalb die Umsetzung von einzelnen Lehrkräften und Schulen ausgeht und sich unsystematisch ausbreitet. Die Umsetzung inklusiver Beschulung hingegen ist seit Ratifizierung der UN-BRK obligatorisch und durch entsprechende Gesetze geregelt.²⁶ Entsprechende Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Freiwilligkeit der Umsetzung bilingualen und inklusiven Unterrichts: In der Regel wird die Auseinandersetzung mit bilingualem Unterricht intrinsisch motiviert stattfinden, da die Lehrenden sich selbst für die Implementierung entscheiden – wenn und weil sie auf diese Weise unterrichten möchten, d. h. womöglich nicht zuletzt, weil sie von den positiven Konsequenzen der Unterrichtsform überzeugt sind. Folglich sind aufgrund dieser selbstselektiven Prozesse eher homogen positive Einstellungen unter bilingual Unterrichtenden zu erwarten. Dergleichen eigenständige Reflexion und Entscheidung existiert bei inklusivem Unterricht vermutlich seltener: In aller Regel wird dieser unabhängig von persönlichen Überzeugungen und Motiven Lehrender umgesetzt werden müssen. Dabei ist zu vermuten, dass Lehrende ihre Entwicklungsumwelten bezüglich inklusiven Unterrichts in

26 Gleichwohl wird die Vorstellung eines Implementierungsprozesses bezüglich bilingualen und inklusiven Unterrichts kritisch diskutiert: Dem prototypischen Verlauf liege die Annahme zugrunde, dass Wissen und Kompetenzen von außen vermittelt, die Umsetzung aufgetragen werden könne. Demgegenüber müssen Lehrende Entwicklungsschritte jedoch aus eigenem Antrieb, vor dem eigenen Erfahrungshorizont angehen und Veränderungen im eigenen Tempo einleiten. Inklusion beginnt nicht im Außen, sondern »im Kopf« bzw. »im Bauch« – auf dem Boden individueller Erfahrungen, Überzeugungen und Bewertungen (Janz, Heyl, Seifried, Trumpa, 2012; Schache, 2013). Folglich ist jede Innovation praktisch ein mehrstufiger ko-konstruktiver Entwicklungsprozess und eine Mischform (Rürup & Bormann, 2013): Inklusiver Unterricht findet trotz gesetzlicher Regelung innerhalb konkreter Klassenzimmer und in Interaktion zwischen einzelnen Lehrkräften und Schüler_innen statt, wobei jede Lehrkraft eigene Unterrichtsprinzipien und -methoden finden muss. Ebenso kann bilingualer Unterricht auch ohne gesetzliche Verankerung von der Schulleitung motiviert werden.

deutlich beschränkterem Ausmaß selbst wählen und gestalten als bezüglich bilingualen Unterrichts, denn Ersterer ist gesetzlich so verbindlich wie es die konkreten Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler_innen sein werden. Zudem wird das Umsetzungserfordernis inklusiven Unterrichts auf unterschiedliche Konstellationen an Bildungsverständnissen und Vorerfahrungen treffen. Daher sind stärkere Heterogenität der Einstellungen inklusiv Unterrichtender und Einstellungsänderungen insbesondere bei Lehrenden ohne Vorerfahrung zu erwarten. Damit einhergehend unterscheidet sich auch der Rechtfertigungsdruck bezüglich der Umsetzung inklusiven und bilingualen Unterrichts: Die gesellschaftliche Debatte im Zusammenhang mit inklusiver Beschulung und der gesellschaftliche Konsens bezüglich chancengleichen Bildungszugangs schaffen starken normativen Druck. Demgegenüber wird bilingualer Unterricht gesellschaftlich nicht dergestalt gefordert und öffentlich seltener und weniger ideologisch diskutiert. Diese Unterrichtsform weist (innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Mehrheit) eine geringere moralische Komponente auf, so dass der normative Druck insgesamt geringer ausfällt. Möglicherweise jedoch wird der subjektive Anreiz innerhalb der selbstselektiven Gruppe der bilingual Unterrichtenden deutlich stärker ausfallen. Aufgrund dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Einbettung bilingualen und inklusiven Unterrichts lässt sich vermuten, dass die Wahrscheinlichkeiten der Einstellungsänderungen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen unterschiedlich ausfallen. Denkbar ist zudem ein Einfluss der moralischen Dimension auf das Antwortverhalten Lehrender in der Einstellungsabfrage: Die Äußerung der inklusionsbezogenen Einstellung könnte stärker durch die moralische Dimension geprägt sein, die (sozial unerwünschten) Einstellungen möglicherweise gar weniger leicht zugänglich sein. Dies mag Vorurteile und Stereotype gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen, aber auch das ›Nicht-Funktionieren‹ innerhalb einer Wissens- und Leistungsgesellschaft und den Umgang mit leiblichen Gebrechen, physischen Bedürfnissen und Mortalität umfassen (Feyerer, 2011; Haubl, 2015; Schweiker, 2015): Die Konfrontation mit Menschen mit Beeinträchtigungen kann Illusionen eigener Unverletzlichkeit, einer vorhersehbaren, kontrollierbaren und nicht zuletzt gerechten Welt verletzen und damit als bedrohlich für die eigene Integrität erlebt werden. Indem eine bilinguale Klasse demgegenüber im Zweifel homogener und stärker leistungsorientiert ausgerichtet ist, werden grundlegende menschliche Bedürfnisse sowie Selbst- und Weltverständnisse hier weniger präsent.

4 Forschungsleitende Annahmen und Untersuchung

4.1 Forschungsleitende Annahmen

Die konzeptuelle und empirische Vielfalt und Divergenz der Einstellungsforschung befruchten grundlagen- wie anwendungsbezogene Erkenntnisse. Gleichwohl schränken die Differenzen sowie Herausforderungen der Konzeptualisierung und Messung die Tragfähigkeit und Reichweite des Befundbilds ein und erschweren außerdem eine vergleichende und integrierende Sicht auf das Forschungsfeld sowie das Phänomen der Einstellungen (Bohner & Dickel, 2011; Greve & Hauenschild, 2017). Nicht zuletzt ist dies darauf zurückzuführen, dass Einstellungen innerhalb grundlagen- und anwendungstheoretischer Perspektiven vornehmlich als fest umrissene innerpsychische Entität verstanden werden, die – ähnlich wie das Phänomen der Intelligenz – exakt gemessen und verglichen werden kann. Vernachlässigt wird dabei eine Sichtweise auf Einstellungen als dynamische Konstellation bzw. als Konzept für interagierende Prozessgruppen, die lebenslang und in Abhängigkeit von Erfahrungen adaptive Präferenzanpassungen ermöglichen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive sind Einstellungen einerseits flexibel genug, Konsens zu erzeugen und sich an wandelnde Umstände anzupassen, und andererseits stabil genug, um einem individuellen und kohärenten Selbstbild Rechnung zu tragen.

In der vorliegenden Arbeit wird das lebenslange Entwicklungspotenzial individueller Einstellungen auf den Kontext zweier schulischer Innovationen angewandt. Die Ein- und Durchführung bilingualen und inklusiven Unterrichts erscheinen als fruchtbare Anwendungsfelder dieser Perspektive, da sie Einstellungsdynamiken erwarten lassen: im Allgemeinen, da Implementierungsprozesse den Umsetzenden neue herausfordernde Erfahrungen sowie Möglichkeiten und Notwendigkeiten selbstbestimmten Handelns bieten, und im Speziellen, da beide Innovationsbereiche aktuelle gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz aufweisen. Zu vermuten ist, dass die neuen Lehr- und Unterrichtserfahrungen die Erwartungen und Bewertungen der umsetzenden Lehrkräfte bezüglich der schulischen Innovation, aber auch darüber hinaus formen. Gleichwohl werden diese veränderten Erwartungen und Bewertungen auch die konkrete Innovationsumsetzung und damit die künftigen (Unterrichts-)Erfahrungen der Lehrenden beeinflussen. Auf diese Weise werden die auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen als Folgen und Bedingungen entsprechender (Umsetzungs-)Erfahrungen der Lehrenden wirksam. Dies impliziert gleichwohl, dass die innovationsbezogenen Einstellungen potenziell so lange veränderbar sind, wie die Lehrkraft neue Erfahrungen innerhalb dieser Themenbereiche macht.

Die individuelle Fähigkeit und Notwendigkeit der Lehrkraft, sich auf wechselnde Anforderungen innerhalb der Arbeitsumwelt, speziell in der Ein- und Durchführung bilingualen bzw. inklusiven Unterrichts, einzustellen sowie eigene Präferenzen adaptiv zu adjustieren, trägt zur Stabilität des arbeitsplatzbezogenen Wohlbefindens, insgesamt des beruflichen Erlebens und Verhaltens bei. Konkret könnte adaptive Präferenzanpassung bezüglich beider Unterrichtsformen bedeuten, dass Lehrende mit zunehmender (Umsetzungs-) Erfahrung auch zunehmend positive Konsequenzen der Unterrichtsmethode erwarten und als wichtig einschätzen – insbesondere wenn Umsetzung und dazugehörige Handlungserfahrungen unumgänglich werden. Spezifische Veränderungen werden dabei von spezifischen Merkmalen des jeweiligen Anwendungsfelds abhängig sein, beispielsweise von Differenzen bezüglich der Freiwilligkeit der Umsetzung bilingualen und inklusiven Unterrichts. Zudem lassen die Implementierungsprozesse erwarten, dass Lehrende persönliche Anstrengungen in der Zielverfolgung (im Unterricht und darüber hinaus) verstärken bzw. dass Ziele flexibel an Blockaden und veränderte Gegebenheiten angepasst werden. Insgesamt sind die geschilderten Innovationen dabei nicht (allein) qua Thema interessant, sondern aufgrund der jeweils individuellen Konstellation an Situations- und Personen-Merkmalen: Die Anwendungsfelder zur empirischen Untersuchung der entwicklungspsychologischen Einstellungsperspektive sind in diesem Sinne für die vorliegende Argumentation womöglich austauschbar, nicht aber gleichgültig.

Die vorliegende Arbeit wird von zwei grundlegenden Annahmen geleitet, die der multiplen Interdependenz der Variablenkomplexe Rechnung tragen: Da Einstellungsveränderungen auf neue Erfahrungen mit dem Einstellungsgegenstand folgen und diese gleichermaßen bedingen, verfügen Einstellungen über

lebenslanges Entwicklungspotenzial. Diese Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Handlungserfahrungen können bezüglich zweier spezifischer schulischer Innovationen gezeigt werden, wobei die spezifische Dynamik der Einstellungsentwicklung von innovationsspezifischen sowie person- und situationsabhängigen Bedingungen abhängig ist.

Forschungsannahme 1: Einstellungsentwicklung

Auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogene Einstellungen entwickeln sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte.

Die Wechselbeziehung zwischen innovationsbezogenen Einstellungen und Handlungserfahrungen Lehrender wird durch entwicklungsregulierende Ressourcen beeinflusst: Prozesse adaptiver Zielregulation bedingen die Stärke des Zusammenhangs (d. h. der Korrelation bzw. regressiven Abhängigkeit) zwischen Einstellungen bezüglich bilingualen und inklusiven Unterrichts und entsprechenden Handlungserfahrungen umsetzender Lehrender (vgl. Saunders, 1956; Schmitt, 1990).

Forschungsannahme 2: Moderation durch entwicklungsregulierende Ressourcen

Ressourcen adaptiver Zielregulation moderieren die Wechselwirkungen zwischen auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen umsetzender Lehrkräfte.

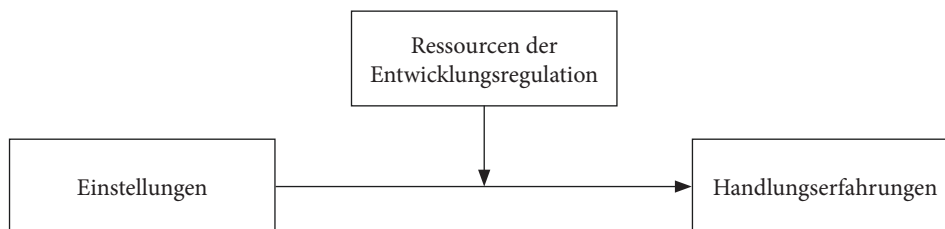


Abb. 2. Modell forschungsleitender Annahmen

4.2 Empirische Untersuchungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die theoretische Herleitung und empirische Überprüfung eines entwicklungspsychologischen Einstellungsverständnisses. Dabei werden die komplexen Wechselwirkungen von Einstellungen mit Handlungserfahrungen sowie der Einfluss entwicklungsregulierender Ressourcen berücksichtigt. Dies wird anhand zweier Untersuchungen zu Einstellungsdynamiken Lehrender im Kontext bilingualen und inklusiven Unterrichts erfolgen. Beide Untersuchungen umfassen jeweils zwei grundlegende Schritte: Zum einen werden zwei innovationsbezogene Messinstrumente entwickelt, mithilfe derer die spezifisch auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen facettenreich, ökonomisch, reliabel und valide erfasst werden sollen. Zum anderen werden die so erfassten Einstellungen in ihren Wechselbeziehungen zu konkreten Umsetzungserfahrungen und entwicklungsregulierenden Ressourcen der Lehrenden untersucht und ihre Entwicklung im Zuge des sich hieraus ergebenden Bedingungsgefüges über die Zeit betrachtet.

Die untersuchten Variablen werden innerhalb eines theoretischen Modells systematisch dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt. Außerdem sollen die Variablen kontrolliert und der subjektive Einfluss der Untersuchenden minimiert werden: Zu diesen Zwecken wird ein *quantitativer Forschungszugang* gewählt.²⁷ Die zentrale Forschungsvariable der Einstellungen erfüllt innerhalb dieses Forschungsprozesses eine doppelte Funktion: Indem davon ausgegangen wird, dass konkrete Umsetzungserfahrungen während des bilin-

27 Für Einführungen zum qualitativen Forschungszugang siehe Bohnsack (2010), Flick (2002), Flick, Kardorff & Steinke (2012), Kelle (2008) und Lamnek (2010). Für qualitative Einstellungsforschung siehe Hecht, Niedermair & Feyerer (2016). Gegenwärtige Einstellungsforschung versucht indessen, beide Zugänge fruchtbar zu kombinieren: bezüglich inklusionsbezogener Einstellung siehe Ben-Yehuda, Leyser & Last (2010), Hedderich & Hecker (2009) und Scholz & Rank (2016). Dabei gelingt eine Annäherung beider Zugänge, sodass sich deren Gegensätze zunehmend aufheben (Gläser & Laudel, 2004).

gualen und inklusiven Unterrichts entsprechende Einstellungen Lehrender formen, nehmen Einstellungen eine erklärende Funktion ein, fungieren als *unabhängige Variable*. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass Einstellungen die konkreten Umsetzungserfahrungen der Lehrenden formen, wodurch ihnen gleichzeitig die Funktion als zu erklärende und *abhängige Variable* zukommt.

4.2.1 Studiendesign

Mit dem theoretischen Anliegen gewinnen anspruchsvolle und dynamische Untersuchungsdesigns an Bedeutung: Darum werden zur Verfolgung der forschungsleitenden Annahmen innerhalb beider Studien querschnittliche und längsschnittliche Forschungsdesigns miteinander verbunden und deren Befunde mithilfe einer konzeptuellen Replikation kontrastiert. *Querschnittliche Studiendesigns* zeichnen sich dadurch aus, dass unabhängige und abhängige Variablen zu ein und demselben Zeitpunkt gemessen und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Sie erlauben Aussagen über Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen und sind das innerhalb der Einstellungsforschung vorherrschende Studiendesign. Gleichwohl werden mangelnde Übereinstimmungen der Variablen zwischen zwei Messzeitpunkten dabei der Unzuverlässigkeit bzw. Fehleranfälligkeit des Messinstruments zulasten gelegt (Mummendey, 1988). Außerdem wird der Prozesscharakter menschlichen Erlebens und Verhaltens dabei nicht ausreichend berücksichtigt. Die methodischen Fragen sind jedoch sehr eng mit dem Forschungsinteresse und konzeptuellen Fragen verknüpft: Liegt das Forschungsinteresse nicht allein auf der aktuellen Struktur, sondern dem zeitlichen Verlauf der Einstellungen und sollen zudem die Prozesse wechselseitiger Beeinflussung zwischen Einstellungen und Handlungserfahrungen berücksichtigt werden, ist die Untersuchung der Variablen in ihrer zeitlichen Erstreckung erforderlich. Die Anzahl der Messzeitpunkte ist daher für die Wahl des Forschungsansatzes eine wichtige Differenzierungsdimension.

Innerhalb *längsschnittlicher Studiendesigns* wird demgegenüber ein und dieselbe Stichprobe zu mehreren Messzeitpunkten untersucht, sodass die zeitlichen Entwicklungen von Variablen abgebildet werden können. Dies ermöglicht die Darstellung von Verläufen in Veränderungen der Variablenausprägungen, sodass der Prozesscharakter psychologischer Konzepte auch in der empirischen Untersuchung berücksichtigt werden kann (Mummendey, 1988). Aus den Veränderungen der Variablen können wertvolle Informationen abgeleitet werden (Rindfleisch, Malter, Ganesan & Moorman, 2008; Rudinger, 2010): Intraindividuelle Veränderungen der Einstellungen, Handlungserfahrungen und entwicklungsregulierenden Ressourcen sowie interindividuelle Differenzen innerhalb dieser Veränderungen sollen beschrieben und sinnvoll aufeinander bezogen werden. Dabei werden die Bedingungen der Einstellungsveränderungen und die Wirkungszusammenhänge für die Veränderungen studiert. In diesem Sinne werden in längsschnittlichen Designs Veränderungen in der Variablenstruktur sowie die Struktur der Variablenveränderungen untersucht (Rudinger, 2010). Innerhalb der Einstellungsforschung stellt dieses Vorgehen bislang – bis auf wenige Ausnahmen – eine Forschungslücke dar.²⁸ Insgesamt erweisen sich längsschnittliche Untersuchungen als anspruchsvoller bezüglich des Planungs- und Durchführungsaufwandes und der Auswertung: Die Planung muss frühzeitig und differenziert vonstattengehen, der Durchführungszeitraum lang sein und mehrfach wiederholte Erfassungen (mit möglichst geringem Dropout) umfassen. Veränderungen der Merkmalsausprägungen aufgrund der Mess- und Auswertungsmethode oder aufgrund sich entwickelnder Variablen müssen zudem differenziert erfasst werden (Klauer & Leonhart, 2010; Rost, 2004).

Das Verständnis des Phänomens längerfristiger Einstellungsentwicklungen erfordert einen wachsenden Bestand zuverlässiger Befunde innerhalb verschiedener Kontexte. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen Einstellungsdynamiken daher innerhalb zweier Anwendungsfelder untersucht werden: Die Untersuchung der Einstellungsdynamiken Lehrender zu bilingualen Unterricht wird wiederholt und entsprechend angepasst in Bezug auf inklusiven Unterricht. Beide Untersuchungen folgen demselben theoretischen Ansatz und denselben forschungsleitenden Annahmen, wählen jedoch methodisch andere (theoretisch als

28 Erste Untersuchungen deuten darauf hin, dass zumindest die inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen nicht statisch, sondern vielmehr über die Zeit – und in Abhängigkeit von konkreten Umsetzungserfahrungen, hinzugewonnenen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien der Lehrenden – wandelbar sind (Bosse et al., 2016; Joller-Graf & Tanner, 2011). Gleichwohl liegt diesen Untersuchungen kein konzeptuell differenziertes Einstellungsverständnis zugrunde.

äquivalent angesehene) Definitionen der untersuchten Variablen: Mithilfe dieser *konzeptuellen Replikation* sollen die dem Phänomen der Einstellungsentwicklung zugrunde liegenden Mechanismen untersucht werden (Asendorpf et al., 2013; Erdfelder & Ulrich, 2018; Schmidt, 2009; Stroebe & Strack, 2014).²⁹ Das spezifische Untersuchungsfeld wird somit erweitert erkundet und die Besonderheiten desselben in Abhängigkeit vom jeweiligen Anwendungsfeld beleuchtet. Indem die Generalisierbarkeit des Mechanismus in mehreren Dimensionen getestet wird, können frühere Befunde verifiziert und Wissen gleichfalls erweitert werden.

4.2.2 Erhebungsmethode

Erfasst werden die Einstellungsdynamiken der Lehrenden mithilfe von innovationsspezifischen *Online-Fragebögen*. Dabei werden die Einstellungen in graduell abgestufte Kategorien unterteilt, auf die die Lehrenden spontan und wahrheitsgetreu reagieren sollen. Auf diese Weise kann beurteilt werden, ob die jeweiligen Selbstauskünfte für das Vorhandensein einer hohen Merkmalsausprägung sprechen (Moosbrugger & Kellava, 2011). Bewusst wurde auch auf eine Methode expliziter Einstellungsmessung zurückgegriffen: Die erklärten Zielen beider schulischer Innovationen beinhalten, dass die Lehrenden ihre Einstellungen bewusst reflektieren und ggf. ändern. Daher sind auch die bewussten und reflektierten Repräsentationen der befragten Personen von Interesse. Zudem muss im Hinblick auf die Sicherstellung der Validität jede Messung innerhalb ihres spezifischen Kontexts gesehen werden (Haddock & Maio, 2012): Implizite Maße scheinen sich eher für einfache, diskriminative Entscheidungen als für facettenreiche und komplexe Einstellungsgegenstände zu eignen. Insgesamt sind bezüglich impliziter Einstellungsmessung – nicht zuletzt eingedenk des besonderen konzeptuellen und methodischen Aufwands – zu viele Fragen unbefriedigt beantwortet, um diese Methode zweifelsfrei als geeignetere anzusehen.

Mithilfe der eigens entwickelten Erhebungsinstrumente werden möglichst breite und heterogene Merkmalsbereiche sowie verschiedene innovationsbezogene Handlungserfahrungen erfasst: Dabei sind die Instrumente unabhängig von der Ausprägung der Einstellungen (d. h. mit positiven und negativen Einstellungen) und der vorherigen Erfahrungen (d. h. mit positiven oder negativen, aber auch ohne konkrete eigene innovationsbezogene Vorerfahrungen) der Lehrenden zu bearbeiten. Die Fragebögen richten sich an deutsch- und englischsprachige Grundschul-Lehrende jeden Alters – unabhängig von deren Vorerfahrungen mit der jeweiligen schulischen Innovation. In Konsequenz kann davon ausgegangen werden, dass alle potenziell Teilnehmenden über einen akademischen Schulabschluss verfügen. Auch vor diesem Hintergrund erscheint die Entscheidung für Online-Fragebögen günstig: Die erforderlichen kognitiven und technischen Fähigkeiten hierfür sind aufgrund des Bildungs- und finanziellen Hintergrunds sowie Berufsbilds wahrscheinlich. Zugleich können auf diese Weise Aufwand und Kosten für Vervielfältigung, Verteilung und Weiterleitung der Befragungsinstrumente geringer gehalten werden als bei Papierversionen. Die online erhobenen Daten stehen zudem zeitnah und ohne zusätzliche Eingabe (inklusive eventueller Übertragungsfehler) zur Verfügung. Die Online-Fragebögen wurden deshalb mittels *SoSci Survey* realisiert und den Teilnehmer_innen auf der entsprechenden projektbezogenen Seite auf www.soscisurvey.de zur Verfügung gestellt (Leiner, 2016).

4.2.3 Messmodell

Als Messmodell der Einstellungen findet in beiden Online-Fragebögen das *Erwartungs-Wert-Modell* Anwendung (Feather, 1959, 1982; Fishbein, 1963): Hiernach wird die Einstellung einem Verhalten gegenüber als Funktion der Erwartung von Verhaltenskonsequenzen und deren Bewertung verstanden. Die Erwartungs- und Wert-Komponenten werden multiplikativ miteinander verknüpft, sodass das Einstellungsmaß einen hohen Wert annimmt, wenn wichtige Erwartungen als bedeutsam bewertet werden. Die Bedeutsamkeit von Erwartung und Wert ko-variiert demzufolge.

²⁹ Einem engen Begriffsverständnis folgende *exakte Replikationen*, die die Kopie der individuellen Bedingungskonstellationen innerhalb einer Stichprobe zu einem Zeitpunkt erfordern, werden innerhalb der psychologischen Forschung zunehmend als Illusion angesehen (Schmidt, 2009; Stroebe & Strack, 2014).

Das tiefere Verständnis der Wechselbeziehung zwischen Erwartungs- und Wert-Komponente der Einstellung kann mithilfe des Modells der sozialen Kognitionen illustriert werden (Kunda, 1999): Unter *cold cognition* werden Prozesse intellektueller und logischer Informationsverarbeitung verstanden. Diese sind vergleichbar mit der Erwartungskomponente, da sie den deskriptiven und intellektuell erreichbaren Anteil der Einstellungen ausmachen. *Hot cognition* hingegen fasst darüber hinausgehende evaluative Prozesse, individuelle Ziele und Stimmungen zusammen. Sie entsprechen, als individuelle ›Hitzigkeit‹ bzw. Temperatur oder Wärme der jeweiligen Erwartung, der Wert-Komponente. In diesem Sinn ist die Wert-Komponente ein Gewichtungsfaktor der entsprechenden Erwartung. Die Einstellung ihrerseits kann folglich als *evaluativ gewichtete Überzeugung* verstanden werden.³⁰ Innerhalb einer Einstellungsskala werden schließlich mehrere Erwartungs-Wert-Produkte zu einem Einstellungswert aufsummiert. Die Produktsumme wird dabei üblicherweise als Größe interpretiert wird, die wie ein Mittelwert die Ausprägung der Einstellung misst.

4.2.4 Synopse

Bei der Untersuchung längerfristiger Einstellungsentwicklungen in Abhängigkeit von konkreten Erfahrungen mit spezifischen schulischen Innovationen und entwicklungsregulierenden Ressourcen dient Studie 1 der Erfassung der Einstellungen Lehrender im Rahmen der Implementierung bilingualen Unterrichts, Studie 2 entsprechend der Erfassung der Einstellungen Lehrender bezüglich inklusiven Unterrichts. Die Studien umfassen dabei innovationsspezifische quer- und längsschnittliche Designs und sehen innovationsübergreifend die konzeptuelle Replikation der Befunde vor. Nach dem ersten Messzeitpunkt werden die Strukturen der Einstellungen und anderer innovationsspezifischer Variablen innerhalb beider Studien querschnittlich untersucht. Nach längsschnittlicher Messung werden Veränderungen in der Variablenstruktur sowie die Struktur dieser geprüft. Anschließend werden die Befunde studienübergreifend in Beziehung zueinander gesetzt, um innovationsabhängige und -unabhängige Charakteristika der Einstellungsentwicklung zu identifizieren.

³⁰ Die Wechselbeziehung zwischen Erwartungs- und Wert-Komponente ist demzufolge vergleichbar mit der zwischen Formen und Farben, ohne die ein Gemälde nicht wirkungsvoll, nicht einmal vorstellbar wäre.

5 Studie 1: Einstellungsdynamiken bezüglich bilingualen Unterrichts

5.1 Überblick über das Studienprogramm

Innerhalb von Studie 1 werden die Einstellungen und Einstellungsentwicklungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts untersucht: Berücksichtigt werden dabei die Wechselwirkungen mit Umsetzungserfahrungen der Lehrenden bezüglich der Unterrichtsform sowie die Bedeutung entwicklungsregulierender Ressourcen. Das Erhebungsinstrument der Studie entstand im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts der Universität Hildesheim. *BiLLiE – Bilinguales Lehren und Lernen in Entwicklung* wurde unter Beteiligung des Instituts für Englische Sprache und Literatur (Leitung: Prof. Dr. Kristin Kersten) und des Instituts für Psychologie (Leitung: Prof. Dr. Werner Greve) von Oktober 2014 bis Januar 2018 durchgeführt, gefördert durch das Förderprogramm *PRO*Niedersachsen* des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden die Annahmen zu Bedingungen und Handeln bei der Implementierung bilingualen Unterrichts in der Zielgruppe der Grundschul-Lehrenden untersucht. Ausgangspunkt war die Verbindung sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und (entwicklungs-)psychologischer Ansätze: Innerhalb dreier Teilstudien wurden qualitative und quantitative Ansätze kombiniert, um explorative und deduktive Forschungsfragen zu beantworten. Die Teilstudien I und II fokussierten die regionale und lokale Implementierung bilingualen Unterrichts mit Schwerpunkt auf den Einflussfaktoren aus Sicht der Lehrkräfte (Wegner, in Vorbereitung). Teilstudie III zielte auf die Untersuchung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen einer derartigen Implementierung. Das innerhalb Teilstudie III entwickelte Erhebungsinstrument liegt dieser Studie zugrunde: Ihr Kern ist die Skala zur Erfassung der auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellung der Lehrkräfte mithilfe des Erwartungs-Wert-Ansatzes. Das Studienprogramm wurde längsschnittlich angelegt, wobei jährliche Untersuchungen zwischen 2015 und 2018 geplant wurden. Im Sommer 2015 wurde die *Vorstudie* (N = 101) durchgeführt. Darauf folgte Anfang 2016 *Messzeitpunkt 1* (N = 155). Anfang 2017 wurde *Messzeitpunkt 2* durchgeführt (N = 230): Der deutlich größere Teil war neu rekrutiert (Stichprobe 2 – MZP 2: N = 204), während sehr wenige Lehrende die längsschnittliche Stichprobe bildeten (Stichprobe 1 – MZP 2: N = 26). Dabei wird die querschnittliche Untersuchung im Weiteren als Studie 1A und die längsschnittliche als Studie 1B bezeichnet. Insgesamt wird der iterative Prozess zwischen theoretischen Konzepten, methodischem Vorgehen, entsprechenden Befunden und Anpassungen des Vorgehens sich auch im Aufbau dieses und der folgenden methodischen Kapitel niederschlagen.

Tab. 1. Überblick über Erhebungen der Studie 1

	2015	2016	2017
Vorstudie	N = 101		
Stichprobe 1		N = 155	N = 26
Stichprobe 2			N = 204

5.2 Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit kann unterschiedlich umrissen werden: Grundagentheoretisch soll sie zum Verständnis des Einstellungskonstrukts beitragen, indem dieses aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet wird. Von Interesse sind dabei längerfristige Einstellungsdynamiken Erwachsener und deren Abhängigkeit von lebensgeschichtlichen Erfahrungen und entwicklungsregulierenden Ressourcen. Im Rahmen der empirischen Überprüfung wird dieses Anliegen auf ein konkretes Anwendungsfeld fokussiert (und beschränkt): Die Stichprobe wird von (psychisch und physisch) hinreichend gesunden, berufstätigen

gen, deutsch- und englischsprachigen Grundschul-Lehrkräften gebildet. Diese gehören der relativ großen Berufsgruppe derjenigen an, die in Bildungseinrichtungen tätig sind: Im Jahr 2015 waren dies 5,9 % aller Erwerbstätigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Da der Mikrokosmos Schule gleichzeitig Produkt und Spiegel der Gesellschaft ist, scheint dies gerechtfertigt; da Schulen stetigem Wandel unterworfen sind, scheint dies zudem günstig zur Untersuchung von Einstellungsdynamiken (vgl. Kapitel 3.4). Gleichwohl können Lehrende nicht als repräsentativ für die erwachsene Bevölkerung der Bundesrepublik gelten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016): Der Anteil der Frauen, über 50-Jährigen und Teilzeitbeschäftigten sowie das Bildungsniveau und die Monatsbezüge Lehrender liegen über dem Durchschnitt der vollbeschäftigten Arbeitnehmer_innen Deutschlands. Zusätzlich wurde die Erhebung (aus projektinternen bzw. schulpolitischen Gründen) auf Niedersachsen fokussiert. Dieses Bundesland kann hinsichtlich verschiedener bedeutsamer Merkmale wiederum als repräsentativ für Deutschland gelten, da seiner Größe, landschaftliche Vielfalt, Stadt-Land-Verteilung und Einkommensverhältnisse die innerhalb der Bundesrepublik durchaus widerspiegeln. Zusätzlich werden die Einstellungsdynamiken (und Handlungserfahrungen) auf den Kontext einer spezifischen Lebenserfahrung der Stichprobe begrenzt: die Konfrontation mit der schulischen Innovation bilingualen Unterrichts (vgl. Kapitel 3.4.2). Bezüglich der Verbreitung bilingualen Unterrichts liegt Niedersachsen dabei mit 14 bilingualen Grundschulen und sechs verschiedenen unterrichteten Sprachen im bundesdeutschen Mittelfeld (FMKS, 2014).

5.3 Vorstudie

5.3.1 Zielsetzung und Prozedere

Der Fokus der Vorstudie lag auf den Skalen, die sich auf den Kontext bilingualen Unterrichts bezogen und im Rahmen der Projektarbeit entwickelt wurden. Im Zentrum dieser stand die Einstellungsskala, mithilfe derer das Konstrukt in ihrer Heterogenität abgebildet, dessen verschiedene Dimensionen identifiziert und unter deren Zuhilfenahme reliable und valide Subskalen gebildet werden sollten. Die Vorstudie zielte insbesondere auf die Prüfung, ob alle Fragen des Online-Fragebogens überhaupt sinnvoll beantwortet werden konnten bzw. es redundante oder unverständliche Fragen gab. Eine explorative Auswertung sollte zudem Aufschluss über Struktur und Güte der entwickelten Skalen liefern. Außerdem wurde die Verständlichkeit aller Rahmentexte und Instruktionen des Fragebogens getestet, wobei eventuelle sprachliche und lexikalische Überforderungen oder Brüche fokussiert wurden. Im Zuge dessen wurde auch geprüft, ob sich der Aufbau des Instruments für die Befragten während der Bearbeitung erschließen ließ und ein gewisser Spannungsbogen erhalten blieb.

Die Vorstudie umfasste dabei zwei Wege der Datenerhebung: Mitarbeiter_innen des Instituts für Englische Sprache und Literatur und des Instituts für Psychologie der Universität Hildesheim wurden gebeten, die Pretest-Version des Fragebogens online zu kommentieren. Zusätzlich wurden deutschsprachige Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 an Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen adressiert.³¹ Neben den quantitativen Fragebogen-Daten der Lehrenden dienten auch deren schriftliche und telefonische Rückmeldungen als Informationsquellen bezüglich der Güte des Instruments.

5.3.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen besteht aus sechs inhaltlichen Blöcken: Im ersten Teil werden demografische Daten erhoben, anschließend persönliche Erfahrungen und persönliche Einstellungen bezüglich bilingualen Unterrichts, bevor entwicklungsregulierende Ressourcen der Befragten sowie bereichsspezifische und übergeordnete Kovariate folgen. Die folgende tabellarische Übersicht zeigt die Fragebogenbereiche inklusive Skalen

³¹ Auf die Adressierung der Zielgruppe der Grundschul-Lehrenden wurde innerhalb der Vorstudie verzichtet, damit diese innerhalb der Hauptstudie flächendeckend kontaktiert werden konnten, ohne den Fragebogen bereits bearbeitet zu haben.

und entsprechender Quellen. Hierauf folgt die Beschreibung der Konstruktion des spezifischen Einstellungsmaßes. Die endgültige Version des Fragebogens wird in Kapitel 5.4.1 ausführlich dargestellt.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung existierte keine Skala zur Messung der Einstellungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts. Daher wurde eine Skala entwickelt, die die Erwartungen und Bewertungen der Lehrenden bezüglich der Ein- und Durchführung bilingualen Unterrichts misst. Ausgangspunkt des Konstruktionsprozesses bildete die Suche nach potenziellen positiven und negativen Erwartungen bezüglich bilingualen Unterrichts. Zu diesem Zweck wurden Untersuchungen gesichtet, die die Vor- und Nachteile der Unterrichtsform für verschiedene Beteiligtegruppen thematisieren. Der Ordnungsrahmen wurde an Einteilungen nach Johnson und Swain (1997) sowie Fortune und Tedick (2007) angelehnt sowie adaptiert und ergänzt.

Tab. 2. Übersicht des Erhebungsinstruments der Vorstudie zu Studie 1

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Demografische Angaben	Angaben zu ... <ul style="list-style-type: none"> – <i>Person</i> (z. B. Geburtsjahr) – <i>Lehrberuf</i> (z. B. Berufserfahrung) – persönlicher <i>Sprachgeschichte</i> (z. B. Muttersprache(n)) 	Eigenentwicklung
Erfahrungen mit bilingualem Unterricht	Angaben zu ... <ul style="list-style-type: none"> – <i>Umsetzung</i> bilingualen Unterrichts – <i>Unterrichtssprache(n)</i> und subjektiv eingeschätzter Kompetenz – <i>Dauer</i> – <i>Intensität</i> – <i>Fortbildungen</i> – <i>Kooperationen</i> 	Eigenentwicklung
Auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellung	<i>Erwartungs-Wert-Skala</i> <ul style="list-style-type: none"> – Erwartung bezüglich der Konsequenzen bilingualen Unterrichts – Wert der Konsequenzen 	Eigenentwicklung (basierend auf Fishbein & Ajzen, 2010)
Entwicklungsregulierende Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Assimilation</i> (hartnäckige Zielverfolgung) – <i>Akkommodation</i> (flexible Zielanpassung) 	Brandtstädter & Renner (1990)
Spezifische Kovariate	<i>Auf bilingualen Unterricht bezogene subjektive Norm</i> <i>Erwartungs-Wert-Skala:</i> <ul style="list-style-type: none"> – normative Überzeugung – Commitment (Bindung an soziale Normen) 	Eigenentwicklung
	<i>Auf bilingualen Unterricht bezogene Selbstwirksamkeitserwartung</i>	Eigenentwicklung
	<i>Lehrer_innen-Selbstwirksamkeitserwartung</i> <ul style="list-style-type: none"> – individuelle Lehrer_innen-Selbstwirksamkeit – kollektive Lehrer_innen-Selbstwirksamkeit 	Schwarzer & Jerusalem (1999)
	<i>Pädagogische Einstellung</i> <i>Erwartungs-Wert-Skala:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Erwartung bezüglich der Konsequenzen verschiedener Unterrichtsprinzipien – Wert der Konsequenzen 	Eigenentwicklung
	<i>Kulturbezogene Einstellung</i> <i>Erwartungs-Wert-Skala:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Erwartung bezüglich der Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für die kulturelle Identität – Wert der Konsequenzen 	Eigenentwicklung
	<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	Eigenentwicklung
	<i>Innovationsneigung</i>	Kauper et al. (2012)

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Übergeordnete Kovariate	<i>Arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster</i>	Schaarschmidt (2006)
	<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	Schupp & Gerlitz (2014)
	<i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i>	Schwarzer & Jerusalem (1999)
	<i>Skala zur Erfassung des Bewältigungsverhaltens</i>	Ferring & Filipp (1989)
	<i>Arbeits- und Lebenszufriedenheit</i>	Beierlein, Kovaleva, László, Kemper & Rammstedt (2014)

Zusätzlich wurden zunächst weitere Beteiligtegruppen – Kollegium, Schulleitung, Schule und Eltern – berücksichtigt. Die circa 100 Formulierungen, die auf diese Weise entstanden, wurden im nächsten Schritt nach Kriterien der Redundanz und Verständlichkeit deutlich gekürzt. Schließlich wurden 18 inhaltlich verschiedene Einstellungsfacetten in Paare aus Erwartungs- und entsprechender Wert-Komponente übertragen (vgl. Fishbein & Ajzen, 2010): Die *Erwartungskomponente* enthielt Überzeugungen bezüglich der Konsequenzen bilingualen Unterrichts. Ein Beispiel lautet: »Bilingualer Unterricht fördert die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen.« Die *Wert-Komponente*, die direkt darauf folgte, enthielt die Evaluation der jeweiligen Konsequenz mit möglichst ähnlicher Formulierung: »Es ist mir wichtig, dass Schüler_innen sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen.« Dabei wurden verschiedene Hinweise zur Konstruktion von Einstellungsskalen im Erwartungs-Wert-Format berücksichtigt: Die Mehrzahl der Items wurde positiv formuliert, da Überzeugungen zum Auftreten von Konsequenzen leichter zugänglich zu sein scheinen (Trafimow & Finlay, 2002). Zudem wurden Erwartungen explizit nicht danach ausgewählt, ob sie internal konsistent sind, da alle salienten Überzeugungen als Einstellungs determinanten wirksam zu werden scheinen (Fishbein & Ajzen, 2010).

Tab. 3. Dimensionen der Vor- und Nachteile bilingualen Unterrichts (Studie 1)

	Vorteile bilingualen Unterrichts ...	Nachteile bilingualen Unterrichts ...
für Schüler_innen	<ul style="list-style-type: none"> – bildungsbezogen/akademisch (z. B. gleichzeitige Schulung sachfachlicher Inhalte und sprachlicher Kompetenzen) – linguistisch (z. B. sehr gutes Sprachverständnis) – kognitiv (z. B. Verbesserung kognitiver Flexibilität) – ökonomisch / politisch (z. B. Eröffnung vielfältiger Beschäftigungsmöglichkeiten) – soziokulturell (z. B. Zugang zu internationalen Medien, Literatur und Kunst) – motivational (z. B. Abbau von Sprachhemmungen) 	<ul style="list-style-type: none"> – linguistisch (z. B. Mangel an grammatikalischer Akkuratess in der zusätzlichen Sprache) – kognitiv/motivational (z. B. schlechtere Unterrichtsqualität verursacht durch Überforderung und Kompetenzmangel der Lehrenden) – ressourcenökonomisch (z. B. Überforderung v. a. schwächerer Schüler_innen)
für Lehrer_innen	<ul style="list-style-type: none"> – kognitiv (z. B. Erweiterung didaktischer Kompetenzen) – identitätsbezogen (z. B. Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens) – motivational (z. B. berufliche Zufriedenheit durch neue Herausforderungen) – pragmatisch (z. B. Einsparung zusätzlichen Fremdsprachenunterrichts) 	<ul style="list-style-type: none"> – ressourcenökonomisch (z. B. erhöhte Zeit für Unterrichtsvorbereitung) – identitätsbezogen (z. B. Schwächung des Selbstwirksamkeitserlebens) – sozial (z. B. Spannung innerhalb des Kollegiums)

Besondere Aufmerksamkeit wurde der Frage nach der Skalierungspolarität gewidmet: Während unipolare Skalen ein Kontinuum von geringer zu hoher Ausprägung darstellen, bilden bipolare Skalen zwei gegensätzliche Dimensionen ab (Menold & Bogner, 2015). Effekte der Skalierungspolarität wurden bislang selten untersucht, im Zuge der Einstellungsabfrage jedoch theoretisch und empirisch berücksichtigt (Ajzen & Fishbein, 2008; Gagné & Godin, 2000). Für uni- bzw. bipolare Skalierungen existieren und konkurrieren verschiedene Begründungen, wobei drei für die Anwendung bipolarer Skalierung in der Vorstudie sprachen. Zunächst liefert die Ablehnung einer Erwartung im Rahmen unipolarer Skalen keine Information zu Überzeugungen an deren Stelle (Sparks, Hedderley & Shepherd, 1991): Lehnt eine Lehrkraft die Aussage »Bilingualer Unterricht fördert die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen« ab, kann nicht differenziert werden, ob sie erwartet, dass bilingualer Unterricht keine oder negative Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen hat. Zusätzlich gilt es bezüglich unipolarer Skalierung zu bedenken, inwiefern die gewählte Polungsrichtung das Antwortverhalten der Befragten beeinflusst. Bipolare Skalierung hingegen erlaubt zusätzlichen Informationsgewinn durch Abbildung zweier gegensätzlicher Dimensionen sowie weniger suggestiv erscheinende Item-Formulierungen. Schließlich legen auch empirische Untersuchungen nahe, dass bipolare Erwartungsskalierung häufig zu höherer Korrelation des summierten Produkts mit direkten Einstellungsmaßen führt (Sparks, Hedderley & Sheperd, 1991).

Zur Erfassung der Erwartungskomponente wurden die Lehrenden gefragt, welche der recherchierten Vor- und Nachteile bilingualet Unterrichts sie erwarteten. Diese Konsequenzen – z. B. für die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen – konnten mittels einer neunstufigen Skala angegeben werden, deren Extrema mit 1 = *hemmend* bis 9 = *verstärkend* beschriftet waren. Folglich lieferte die Skala Informationen dazu, ob die Befragten überzeugt waren, dass bilingualer Unterricht positive (9), negative (1) oder keine Konsequenzen (5) aufwies. Bezüglich der Wert-Komponente konnten die Lehrenden angeben, inwiefern sie die jeweiligen Konsequenzen als *erstrebenswert* (9), *vermeidenswert* (1) oder *neutral* (5) empfanden.

Welche Auswirkungen hat bilingualer Unterricht auf die ...	Wie bewerten Sie persönlich die ...
Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen?	Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> hemmend verstärkend	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> vermeidenswert wünschenswert

Abb. 3. Beispiel-Item bipolar skaliertener Messung auf bilingualen Unterricht bezogener Einstellung

5.3.3 Datenerhebung und Stichprobe

Die erste Datenerhebung der Vorstudie fand unter den Mitarbeiter_innen beider am Projekt beteiligten Institute statt: In einer E-Mail, die Informationen zur geplanten Studie und den Link zur Befragung enthielt, wurden sie im Juni 2015 gebeten, alles formal und inhaltlich Auffällige des Online-Fragebogens anzumerken. Dazu wurde der Pretest-Modus der Software *SoSci Survey* genutzt, mithilfe dessen jede Seite des Fragebogens direkt (und anonym) kommentiert werden kann. Bis Anfang Juli 2015 kommentierten fünf Kolleg_innen die einzelnen Seiten des Fragebogens ausführlich; zusätzlich sendeten zwei Kolleginnen ausführliche Rückmeldungen per E-Mail.

Schulen der Sekundarstufe 1 wurden im Juli 2015 ebenfalls per E-Mail kontaktiert: Diese enthielt ein kurzes Anschreiben an Schulleiter_innen mit Projektinformationen sowie die Bitte, das angehängte Informations- und Einladungsschreiben inklusive des Links zur Befragung an Lehrkräfte ihrer Schule weiterzuleiten. Die E-Mail-Adressen niedersächsischer Sekundarschulen wurden über den *Niedersächsischen Bildungsserver* (o. J.) gewonnen, der zum Befragungszeitpunkt 1.249 Gymnasien, Real- und Gesamtschulen umfasste. Zusätzlich konnte auf den Verteiler des *Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen* zurückgegriffen werden.³² Demzufolge würden die Lehrenden den Online-Fragebogen vermutlich einzeln und zu Hause, zu einer selbst bestimmten Tageszeit und ohne direkten Kontakt zu den Durchführenden der

³² Dieser Kontakt entstand durch die Projektleiterin Prof. Dr. Kristin Kersten.

Studie ausfüllen. Geplant war ein Erhebungszeitraum von einem Monat, der jedoch aufgrund des geringen Rücklaufs um einen weiteren Monat verlängert wurde. Der Fragebogen wurde dabei bis zum Erhebungsabschluss mehr als 200 Mal angeklickt, davon 80 Mal bis zur letzten Seite bearbeitet. In die Auswertung gingen diejenigen Datensätze ein, in denen insgesamt mindestens 70 % des Fragebogens inklusive der Einstellungsskala bearbeitet wurden. Die Stichprobe umfasste 101 Lehrende der Sekundarstufe 1, deren Alter zwischen 20 und 60 Jahren lag ($M = 44$ Jahre). Der Großteil der Befragten stammte aus Niedersachsen (62 %) und unterrichtete an einem Gymnasium (62 %). Während circa ein Fünftel angab, weder in der Vergangenheit bilingual unterrichtet zu haben noch dies zu planen (22 %), setzte mehr als die Hälfte der Befragten bilingualen Unterricht eigener Aussage zufolge um (59 %). Beinahe die Hälfte gab an, ein Sachfach in einer zusätzlichen Sprache zu unterrichten (45 %), während bei einem Fünftel das komplette Curriculum in einer zusätzlichen Sprache unterrichtet wurde (20 %).

5.3.4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Anmerkungen der Kolleg_innen konnten zu vier inhaltlichen Rückmeldungen gruppiert werden: Der Umfang der Rahmentexte und Instruktionen wurde als abschreckend empfunden. Zudem thematisierten manche Items mehrere Inhalte, während bezüglich einzelner anderer unklar gewesen war, ob diese sich auf persönliche Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte oder allgemeine Unterrichtsprinzipien bezogen. Am häufigsten und ausführlichsten waren Rückmeldungen zur Einstellungsskala: Die Befragten meldeten zurück, dass ihnen die Sinnhaftigkeit der ›doppelten Abfrage‹ unklar gewesen und irritierend vorgekommen sei. Zudem hätten die möglichen Antwortoptionen sich nicht immer mit ihren persönlichen Beantwortungswünschen gedeckt. Um weitere Informationen zur Struktur und Güte der Einstellungsskala zu sammeln, wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Diese quantitativen Ergebnisse der Vorstudie jedoch boten keine reliable und valide Grundlage für Entscheidungen bezüglich der Einstellungsskala: Ein Teil der identifizierten Faktoren wies hohe Neben- und negative Ladungen auf, andere ließen sich inhaltlich nicht sinnvoll interpretieren bzw. verfügten über Item-Kennwerte, die die Skalenbildung nicht ermöglichten (d. h. niedrige interne Konsistenzen und Trennschärfen).

Als fruchtbare Erkenntnisquelle erwiesen sich die zahlreichen Rückmeldungen Lehrender per E-Mail und am Telefon.³³ Ein Teil der Schulleiter_innen und Lehrkräfte äußerte dabei ebenfalls, dass sie vom Umfang und der Komplexität der Befragung abgeschreckt und ohnehin durch zahlreiche Anfragen anderer Universitäten ausgelastet seien. Darüber hinaus wurden definitorische Missverständnisse bezüglich der Zielgruppe der Untersuchung deutlich: Lehrkräfte fühlten sich fälschlicherweise nicht angesprochen, wenn sie Sachfachunterricht, der über das Medium einer zusätzlichen Sprache vermittelt wird, innerhalb ihrer Schule nicht als ›bilingualen Unterricht‹, sondern beispielsweise als ›CLIL‹ oder ›Immersion‹ bezeichneten. Ein Großteil der Rückmeldungen richtete sich aber auch hier auf die Einstellungsskala, wobei die Lehrenden vornehmlich Schwierigkeiten im Umgang mit dem bipolaren Item-Format berichteten: Die Items wurden als inhaltlich schwer verständlich bezeichnet bzw. von verschiedenen Lehrenden unterschiedlich verstanden; so schien beispielsweise die Bezugsgruppe einiger Items unklar. Vor diesem Hintergrund ist eine inkonsistente Beantwortung der Items wahrscheinlich, sodass das Befragungsformat und insbesondere die bipolare Skalierung infrage gestellt wurden. Die Befunde bezüglich der Skalierungspolarität sind indessen auch innerhalb der Einstellungsforschung nicht eindeutig: So findet ein Teil der Studien höhere Korrelationen zwischen Erwartungen und Gesamt-Einstellungen, wenn Erstere unipolar erfasst wurden (Hewstone & Young, 1988). Die Frage, in welchen Kontexten und aus welchen Gründen uni- oder bipolare Skalierung zu valideren Einstellungsmaßen führt, scheint weder einfach noch eindeutig beantwortbar zu sein (Fishbein und Ajzen, 2010). Als ein Einflussfaktor auf das Antwortverhalten in (derartigen) Befragungen wird beispielsweise die Beschriftung der Skalenenden diskutiert.

Insgesamt erwirkte die Vorstudie eine weitere Sensibilisierung für die Komplexität der Einstellungsmessung und die Abwägung zwischen verschiedenen Ansprüchen an Untersuchungsinstrumente. Die bipolare

33 Diese Rückmeldungen sind zunächst sogar zahlreicher gewesen als die ausgefüllten Fragebögen: Innerhalb der ersten beiden Wochen des Erhebungszeitraums gingen $N = 27$ E-Mails ein, während zeitgleich nur $N = 23$ Fragebögen ausgefüllt wurden.

Skalierung zielte auf maximalen Informationsgewinn und genaue Abbildung eines komplexen Konstrukts – vernachlässigte jedoch die Handhabbarkeit und Zumutbarkeit des Instruments, dessen Umfang und Komplexität die Teilnahmbereitschaft verringerten und die Verständlichkeit verschlechterten. Damit verdeutlichte die Vorstudie die Bedeutung der Nebengütekriterien Ökonomie und Zumutbarkeit – auch als Voraussetzung für Reliabilität und Validität eines Erhebungsinstruments. Insgesamt wurde der Fragebogen infolge der Vorstudie kürzer und verständlicher gestaltet, beispielsweise wurden Instruktionen und Rahmentexte überarbeitet. Zudem wurden die Einstellungsskala unipolar skaliert und Items, die mehrere Aspekte oder unklare Bezüge aufwiesen, vereinfacht oder weggelassen. Auch die Rekrutierungsstrategie wurde überarbeitet.

5.4 Querschnittliche Untersuchung (Studie 1A)

5.4.1 Erhebungsinstrument

5.4.1.1 Sicherstellung der Testgüte

Testgütekriterien dienen der Qualitätsbeurteilung von Messinstrumenten: Ein wissenschaftlich fundiertes, psychologisches Testinstrument zeichnet sich dadurch aus, dass die Testgütekriterien überprüft und ausreichend eingehalten werden (Bühner, 2011; Kubinger, 2003; Moosbrugger & Kelava, 2011). Als Hauptgütekriterien gelten Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Das Kriterium der Objektivität zielt darauf, dass Durchführung, Auswertung und Interpretation der Befragung unabhängig von den testenden Personen erfolgen. Die Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse wurde mithilfe verschiedener Strategien in der Konzeption und Durchführung des standardisierten Fragebogens sichergestellt. Dem Fragebogen sind ausführliche allgemeine Instruktionen vorangestellt. Irritationen und Unverständlichkeiten wurden mit der Vorstudie geprüft und das Instrument entsprechend angepasst. Die Durchführungsbedingungen variieren nicht, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Durchführung des Tests objektiv verläuft. Auch die Auswertung des Tests verläuft objektiv, indem der Fragebogen die Antworten vornehmlich in einem geschlossenen Format mittels Likert-Skalen erfasst. Da der Fragebogen online ausgefüllt wird, erfolgt die Dateneingabe automatisch durch das Programm *SoSci Survey*, sodass Übertragungsfehler ausgeschlossen werden können. Dabei werden den verschiedenen Antwortoptionen eindeutige Zahlenwerte zugeordnet, sodass auch die Interpretation des Tests objektiv erfolgt.

Reliabilität

Als reliabel gilt ein Test, wenn er das Merkmal fehlerfrei misst, d. h. der Anteil der Merkmalsstreuung der wahren Testwerte an der Gesamtstreuung der Testwerte maximal ausfällt (Haddock & Maio, 2012; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2011). Bei der Konstruktion der Skalen wurden demgemäß verschiedene Regeln berücksichtigt, um die Zuverlässigkeit der Messungen zu gewährleisten: Fast alle Merkmale wurden mittels einer aus mehreren Items bestehenden Skala erfasst, bei deren Konstruktion allgemeine Empfehlungen berücksichtigt wurden (Borg & Staufenbiel, 2007; Fishbein & Ajzen, 2010; Irtel, 1996; Pospeschill, 2013). Diese Items wurden so formuliert, dass verschiedene Ausprägungsgrade des Merkmals erfasst werden können (verschiedene Item-Schwierigkeiten). Außerdem wurde die Dimensionalität der Skalen überprüft, sodass die Items einer Skala jeweils nur eine Dimension des theoretischen Konstrukts erfassen.

Beurteilt wird die Reliabilität schließlich für jede Skala separat, wobei verschiedene Verfahren Anwendung finden können (Cunningham, Preacher & Banaji, 2001; Huskinson & Haddock, 2004; Haddock, Zanna & Esses, 1993). In der vorliegenden Studie wurde auf die *interne Konsistenz* zurückgegriffen: Diese umfasst die Frage, ob jedes Item einer Skala dasselbe psychologische Konstrukt erfasst. Innerhalb der Konsistenzanalyse wird jedes Item als eigenständiger Teil des Tests betrachtet, wobei der Koeffizient Cronbachs Alpha umso höher ausfällt, je stärker diese einzelnen Testteile miteinander korrelieren. Werte ab $\alpha = .70$ gelten als

akzeptabel, Werte ab $\alpha = .80$ als gut, d. h. als Hinweis auf eine homogene Skala und damit eine verlässliche Merkmalerfassung (Bortz & Döring, 2006; Bortz & Schuster, 2010; Gadermann, Guhn & Zumbo, 2012). Bei komplexen Konstrukten wie Einstellungen ist dieses Kriterium weniger eindeutig zu beurteilen, da abgestimmt werden muss, ob die jeweilige interne Konsistenz zu den theoretischen Annahmen bezüglich der Dimensionalität des Konstrukts passt. Der Prozess der Fragebogenkonstruktion basiert folglich nicht allein auf methodischen Überlegungen und Gütekriterien, sondern zunächst auf theoretischen und konzeptuellen Entscheidungen. Neben der internen Konsistenz ermöglicht die korrigierte Item-Skala-Korrelation als Maß für die *Trennschärfe* die Einschätzung, wie gut ein Item zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung differenziert. Hierbei bedürfen Skalen mit Trennschärfen $< .30$ einer Überarbeitung, während Trennschärfen ab $.50$ als gut differenzierend zwischen Personen mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung gelten (Bortz & Döring, 2006; Bortz & Schuster, 2010).

Validität

Als valide gilt ein Test wiederum dann, wenn es gute Begründungen dafür gibt, dass es sich bei dem zuverlässig gemessenen Merkmal um dasjenige handelt, zu dessen Erfassung der Test entwickelt wurde (Bühner, 2011; Green, 1954; Fishbein & Ajzen, 2010; Haddock & Maio, 2012). Hohe Validität eines Tests erlaubt es, die Messergebnisse auf Kontexte außerhalb der Erhebung zu generalisieren. Zur Beurteilung können dabei verschiedene Aspekte herangezogen werden, die für jede Skala separat zu betrachten sind. Die Beurteilung der Validität eines neu entwickelten Messinstruments ist also komplex: Sie umfasst die Prüfung der logischen Gültigkeit (*Inhaltsvalidität*) mithilfe der Demonstration, dass das Instrument mit anderen Instrumenten zur Erfassung dieses Konstrukts hoch korreliert (*konvergente Validität*). Die erste Herausforderung besteht jedoch darin, das gemessene Einstellungsuniversum abzugrenzen und zu definieren. Zudem prüfen und bestätigen verschiedene Studien die Validität von Maßen der Selbstausskunft über ihre Prädiktivität für die spätere Erfassung von Verhalten (Haddock, Zanna & Esses, 1993; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Auch die Validität impliziter Maße wurde in zahlreichen Untersuchungen geprüft und bestätigt (Cameron, Brown-Iannuzzi & Payne, 2012; Fazio & Olsen, 2003; Greenwald, Poehlman, Uhlman & Banaji, 2009; Haddock, Zanna & Esses, 1993; Perugini, Richetin & Zogmaister, 2010). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen stand die Prüfung der Validität der eigens entwickelten Einstellungsskala im Fokus: Die Skala zielt darauf, das zugrunde liegende multidimensionale Konstrukt unter Berücksichtigung zahlreicher und heterogener Facetten möglichst differenziert zu erfassen (vgl. Borg & Staufienbiel, 2007; Irtel, 1996). Zunächst soll die Validität durch den Rückgriff auf etablierte Verfahren und Methoden – wie die explizite Messung mithilfe des Erwartungs-Wert-Modells – sichergestellt werden. Darüber hinaus wird die Validität mithilfe der Korrelation zwischen der Einstellungsskala und direkten Einstellungsmaßen beurteilt (Fishbein & Ajzen, 2010).

5.4.1.2 Beschreibung des Erhebungsinstruments³⁴

Im Folgenden werden die einzelnen Skalen des Erhebungsinstruments beschrieben, von alternativen Erhebungsformen abgegrenzt und hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften beurteilt. Zugrunde gelegt wurde dabei die querschnittliche Gesamtstichprobe $N = 359$ aus den Messzeitpunkten (MZP) 1 und 2. Im Anschluss findet sich in Ergänzung ein Vergleich der psychometrischen Eigenschaften der Skalen zu den Messzeitpunkten 1 und 2 separat.

Rahmentexte und Instruktionen

Den Anfang des Fragebogens bildete ein Einführungstext, der das Anliegen der Befragung ausführte und in den Projektrahmen einordnete. Zusätzlich wurden Kontaktdaten genannt und auf die entsprechende Homepage verwiesen. Während das Forschungsanliegen zu MZP 1 als »Perspektiven bilingualen Lehrens und Lernens« benannt wurde, wurde dies zu MZP 2 offener als »Aspekte von Mehrsprachigkeit an Grundschulen« formuliert. Auf der zweiten Seite folgten allgemeine Hinweise zur Wahrung der Anonymität, der Bearbeitung und Zielgruppe des Fragebogens. Ebenso wurde auf verwendete Abkürzungen hingewiesen

³⁴ Das Erhebungsinstrument befindet sich in Anhang A.

und um die Eingabe eines persönlichen Codes gebeten, mithilfe dessen die Fragebögen derselben Personen zu verschiedenen Messzeitpunkten einander zugeordnet werden konnten, ohne die Personen selbst zu identifizieren. Auf der letzten Seite des Fragebogens wurden die Lehrenden gebeten, ihre E-Mail-Adresse anzugeben, wenn sie für MZP 2 erneut kontaktiert werden wollten, wobei diese Daten separat und verschlüsselt gespeichert wurden, sodass die Anonymität gewahrt blieb.

Demografische Angaben

Anregungen für die Item-Konstruktion boten verschiedene groß angelegte Lehrer_innen-Befragungen: *Coactiv* (Baumert et al., 2008), *BIG* (Börner et al., 2016), *IGLU* (Bos et al., 2005), *TIMSS* (Wendt, Bos, Goy & Jusufi, 2015) und *IQB* (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2017). Bei der Sichtung dieser Studien kristallisierten sich drei Kategorien heraus, zu denen die Lehrkräfte in der hier vorliegenden Untersuchung anschließend befragt wurden: Allgemeine Angaben zur *eigenen Person* umfassten die Abfrage von Geschlecht und Geburtsjahr (zur Sicherung der Anonymität in Fünfer-Schritten). Bezüglich des *Lehrberufs* wurde das Bundesland abgefragt, in dem die Schule lag, in der die Person hauptsächlich unterrichtete, sowie die Jahre der Berufserfahrung. Auskünfte zur *persönlichen Sprachgeschichte* umfassten die Mutter- und Fremdsprachen, die studiert worden waren und in denen nun unterrichtet wurde. Die zur Auswahl stehenden Sprachen orientieren sich an Untersuchungen des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (FMKS, 2014).

Tab. 4. Übersicht des Erhebungsinstruments der Studie 1

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Demografische Angaben	Angaben zu ... <ul style="list-style-type: none"> – <i>Person</i> (z. B. Geburtsjahr) – <i>Lehrberuf</i> (z. B. Berufserfahrung) – persönlicher <i>Sprachgeschichte</i> (z. B. Muttersprache(n)) 	Eigenentwicklung
Erfahrungen mit bilingualem Unterricht	Angaben zu ... <ul style="list-style-type: none"> – <i>Umsetzung</i> bilingualen Unterrichts – <i>Unterrichtssprache(n)</i> und subjektiv eingeschätzter Kompetenz – <i>Dauer</i> – <i>Intensität</i> – <i>Fortbildungen</i> – <i>Kooperationen</i> 	Eigenentwicklung
Auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellung	<i>Erwartungs-Wert-Skala</i> <ul style="list-style-type: none"> – Erwartung bezüglich der Konsequenzen bilingualen Unterrichts – Wert der Konsequenzen 	Eigenentwicklung (basierend auf Fishbein & Ajzen, 2010)
	<i>Direkterfassung</i> (Single-Items): <ul style="list-style-type: none"> – Einstellung gegenüber bilingualem Unterricht – Einstellung gegenüber der Umsetzung bilingualen Unterrichts 	
	Offene Fragen: <ul style="list-style-type: none"> – Relative Wichtigkeit bilingualen Unterrichts – Positive Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen bilingualen Unterrichts 	
Entwicklungsregulierende Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Assimilation</i> (hartnäckige Zielverfolgung) – <i>Akkommodation</i> (flexible Zielanpassung) 	Brandtstädter & Renner (1990)

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Spezifische Kovariate	<i>Auf bilingualen Unterricht bezogene subjektive Norm</i> Erwartungs-Wert-Skala: – normative Überzeugung – Commitment (Bindung an soziale Normen)	Eigenentwicklung
	<i>Auf bilingualen Unterricht bezogene Selbstwirksamkeitserwartung</i>	Eigenentwicklung
	<i>Pädagogische Einstellung</i> Erwartungs-Wert-Skala: – Erwartung bezüglich der Konsequenzen verschiedener Unterrichtsprinzipien – Wert der Konsequenzen	Eigenentwicklung
	<i>Kulturbezogene Einstellung</i> Erwartungs-Wert-Skala: – Erwartung bezüglich der Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für die kulturelle Identität – Wert der Konsequenzen	Eigenentwicklung
	<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	Eigenentwicklung
	<i>Innovationsneigung</i>	Kauper et al. (2012)
Übergeordnete Kovariante	<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	Schupp & Gerlitz (2014)
	<i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i>	Schwarzer & Jerusalem (1999)
	<i>Arbeits- und Lebenszufriedenheit</i>	Beierlein, Kovaleva, László, Kemper & Rammstedt (2014)

Erfahrungen mit bilinguaalem Unterricht

Die Lehrkräfte wurden auch gefragt, ob sie zum Bearbeitungszeitpunkt eine Form bilingualen Unterrichts *umsetzten*: Diejenigen, die angaben, bilingualen Unterricht nicht umzusetzen, konnten auswählen, ob sie dies in der Vergangenheit getan hatten, in der Zukunft planten bzw. interessiert hieran seien oder kein Interesse an der Umsetzung hegten. Lehrkräfte, die (gegenwärtig oder in der Vergangenheit) bilingual unterrichteten, wurden um zusätzliche Angaben gebeten, die der Einschätzung der Form und Intensität des Programmes dienten, wobei auf subjektive und objektive Maße rekuriert wurde. Diese Angaben umfassten die *Unterrichtssprache(n)*, die *subjektiv eingeschätzte Kompetenz* in den Sprachen und ein eventuelles *Studium der Sprache(n)*. Die *Dauer* der Umsetzung bilingualen Unterrichts wurde in Jahren erfasst. Die *Intensität* bilingualen Unterrichts wurde ermittelt, indem die bilingual unterrichteten Wochenstunden ins Verhältnis zu den insgesamt unterrichteten gesetzt wurden. Weiterhin wurden die Lehrkräfte um Angaben zu eventueller *Tandem-Lehre*, der bisherigen *Dauer* des bilingualen Unterrichts und zum Umfang eventueller *Fortbildungen* zu diesem Thema gebeten. Darüber hinaus wurde erfragt, ob und inwiefern sich die Lehrenden auf den bilingualen Unterricht *vorbereitet fühlten* und ob (und wenn ja, welche) *Kooperationen* bezüglich der Unterrichtsform bestanden.

Auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellung

Die Schilderung der Konstruktion der Erwartungs-Wert-Skala zur Erfassung der auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen der Lehrenden (*BiU-Einstellung*) findet sich im Rahmen der Vorstudie (Kapitel 5.3). In der Hauptstudie wurde die Skalierungspolarität als Resultat der Datenerhebung aus der Vorstudie auf unipolar geändert und außerdem die Skalengröße verkleinert: Die Lehrenden konnten ihre Zustimmung auf einer fünfstufigen Likert-Skala ausdrücken (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Die einzelnen Erwartungs- und Wert-Komponenten sollten multiplikativ verknüpft und die Produkte zum Einstellungswert aufsummiert werden. Bei der Beantwortung sollte einheitlich gelten: Je höher der angekreuzte Wert, desto positiver ist die *BiU-Einstellung* der Lehrperson. Damit dies zutrifft, wurden die

Erwartungskomponenten derjenigen Items, die potenzielle Nachteile bilingualen Unterrichts thematisieren, rekodiert (Items 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16 und 18).³⁵

Zur Validitätsprüfung der Einstellungsskala wurden die Einstellungen bezüglich bilingualen Unterrichts zusätzlich mittels zweier Single-Items direkt erfasst. *BiU-Einstellung (direkt)* wurde mit der folgenden Formulierung gemessen: »Alles in allem betrachtet: Wie stehen Sie dem bilingualen Unterricht gegenüber?« Die Befragten konnten sich auf einer fünfstufigen Skala einordnen (1 = *sehr negativ* bis 5 = *sehr positiv*). Das Item ist im Ergebnis nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.94$, $SD = 1.02$). Ein weiteres Direktmaß richtete sich auf die flächendeckende Umsetzung bilingualen Unterrichts *BiU-Umsetzungseinstellung (direkt)*: »Wenn Sie heute entscheiden dürften, ob bilingualer Unterricht an allen deutschen Schulen umgesetzt wird oder nicht: Wie würden sie sich entscheiden?« Die Lehrer_innen konnten zwischen vier Antwortalternativen wählen (1 = *nein* bis 4 = *ja*). Auch dieses Item ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 2.71$, $SD = .96$). Beide Maße hängen hoch positiv miteinander zusammen ($r = .77$, $p < .01$).³⁶ Neben dem geschlossenen Skalenformat der Einstellungsskala sollte den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, in einem offenen Format weitere potenziell relevante Konsequenzen bilingualen Unterrichts zu erwähnen. Dazu wurden drei offene Fragen formuliert, die in offenen Textfeldern beantwortet werden konnten: Sie bezogen sich auf positive Erwartungen, erwartete Belastungen und Gelingensbedingungen bilingualen Unterrichts.

Entwicklungsregulierende Ressourcen

Zur Erfassung entwicklungsregulierender Ressourcen wurde auf ein Instrument zurückgegriffen, das auf dem Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation basiert (Brandtstädter, 2007; vgl. Kapitel 2.6): Mit Hilfe zweier Skalen zu jeweils 15 Items erfasst das Verfahren, inwieweit Personen eigene Ziele gegen Widerigkeiten verteidigen oder an die Gegebenheiten angleichen (Brandtstädter & Renner, 1990). Aus einem ursprünglich über 70 Items umfassenden Item-Pool wurden die 30 im Fragebogen enthaltenen Items den beiden Skalen aufgrund ihrer internen Konsistenzen zugeordnet. Die Skala *hartnäckige Zielverfolgung* erfasst die Tendenz zu assimilativen Bewältigungsstrategien im Angesicht von Herausforderungen. Dies umfasst unter anderem Anstrengungserhöhung, wenn Schwierigkeiten in der Zielerreichung auftreten: »Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, umso erstrebenswerter erscheint es mir oft.« Die Skala *flexible Zielanpassung* erfasst akkommodative Tendenzen, wie beispielsweise Sinnkonstruktion: »Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn.« Die Beispiele verdeutlichen, dass beide Modi nicht als dynamische Prozesse konzipiert sind, sondern vielmehr als stabile Tendenzen im Sinne dispositioneller Merkmale. Insbesondere bezüglich der flexiblen Zielanpassung messen die Items weniger den tatsächlichen Vorgang, sondern eher das Ergebnis. Die Items können auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet werden (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft völlig zu*). Dafür müssen Items der *hartnäckigen Zielverfolgung* (6, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 20 und 22) und der *flexiblen Zielanpassung* (1, 13, 26 und 30) rekodiert werden. Je höher der angekreuzte Wert, desto stärker ausgeprägt sind die Tendenzen, Ziele hartnäckig zu verfolgen bzw. flexibel anzupassen.

Brandtstädter & Renner (1990) geben für beide Skalen interne Konsistenzen von $\alpha > .80$ an. Erwartungskonform weist *hartnäckige Zielverfolgung* (HZV; $M = 3.44$, $SD = .49$) eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .83$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .20 - r_{it} = .67$). *Flexible Zielanpassung* (FZA; $M = 3.54$, $SD = .53$) weist ebenfalls eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .84$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .30 - r_{it} = .62$). Die positive Korrelation der Skalen miteinander ($r = .19$, $p < .01$) sowie die hoch positiven Korrelationen beider Skalen mit der *allgemeinen Selbstwirksamkeit* (HZV: $r = .41$, $p < .01$; FZA: $r = .44$, $p < .01$) und *Lebenszufriedenheit* (HZV: $r = .19$, $p = .01$; FZA: $r = .36$, $p < .01$) unterstützen die Annahme, dass es sich um ein konvergent valides Instrument handelt. Gleichwohl sind Schwierigkeiten der Abgrenzung der Skalen voneinander Gegenstand von Kritik (Henselmans et al., 2011; Mueller & Kim, 2004).

35 Aus methodischen und konzeptuellen Gründen stellte die Skalenbildung im Erwartungs-Wert-Format eine besondere Herausforderung dar, weshalb sie nicht an dieser Stelle, sondern ausführlich in Kapitel 5.4.4.1 dargelegt wird. Dies gilt ebenfalls für die Bildung anderer Skalen im Erwartungs-Wert-Format.

36 Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen beiden Maßen wird im Folgenden nur *BiU-Einstellung (direkt)* als validierendes Einstellungsmaß verwendet.

Tab. 5. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Entwicklungsregulierende Ressourcen

Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)
Hartnäckige Zielverfolgung	M = 3.44 (SD = .49)	$\alpha = .83$; $r_{it} = .20$ – $r_{it} = .67$
Flexible Zielanpassung	M = 3.54 (SD = .53)	$\alpha = .84$; $r_{it} = .30$ – $r_{it} = .62$

Anmerkung: N = 319 – 320

Bereichsspezifische Kovariate

Neben den zentralen Untersuchungsvariablen wurden weitere erhoben, um deren Einfluss auf Einstellungen und Handlungserfahrungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts zu prüfen. Dabei handelt es sich um konkret innovationsspezifische Variablen und andere, die im weiteren Sinne mit dem Themenkomplex der Mehrsprachigkeit (und -kulturalität) verbunden sind.

Auf bilingualen Unterricht bezogene subjektive Norm

Die Skala zur Erfassung der *subjektiven Norm* bildet ab, welche Erwartungen die Lehrkräfte vonseiten relevanter anderer Personen(-gruppen) wahrnehmen und inwiefern sie bereit sind, sich dementsprechend zu verhalten (Ajzen, 1996). Auf bilingualen Unterricht bezogen konnte keine bestehende Skala gefunden werden, weshalb auch diese in Eigenentwicklung entstanden ist. Den Ausgangspunkt für potenziell wahrgenommene Erwartungen bildeten sprachpolitische Rahmenpläne auf europäischer Ebene, die zahlreiche Forderungen und Empfehlungen zur Förderung bilingualen Sachfachunterrichts enthalten (Europäische Kommission, 1995, 2004; Rat der Bildungsminister, 1995). Die darin explizierten Anregungen wurden zu folgenden Anforderungen an Lehrkräfte zusammengefasst: Lehrer_innen sollten ...

- in ihrem Unterricht (europäische) Werte wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft leben und vermitteln.
- über die Kompetenzen verfügen, Schüler_innen Fremdsprachen beizubringen.
- sich bezüglich des Lernens von Fremdsprachen engagieren, indem sie zu einem größeren Bewusstsein für die Vorteile des Lernens und Nutzens verschiedener Sprachen beitragen.
- über die Kompetenzen verfügen, bilingualen Unterricht anzubieten, d. h. imstande sein, die besonderen sprachlichen, didaktischen und methodischen Herausforderungen zu meistern.
- sich bezüglich bilingualen Unterrichts engagieren, indem sie zu einem öffentlichen Bewusstsein für die Vorteile der Methode beitragen.

Nach dem Erwartungs-Wert-Ansatz umfasst eine Komponente die Überzeugungen bezüglich der Erwartungen anderer an die eigene Person (*normative BiU-Überzeugung*): »Von mir wird erwartet, innovative Unterrichtskonzepte einzusetzen.« Die entsprechende zweite Komponente erfasst die persönliche Bindung hieran, das Commitment (*BiU-Commitment*): »Ich finde auch persönlich richtig, innovative Unterrichtsmethoden einzusetzen.« Die eigene Haltung konnte auf einer fünfstufigen Likert-Skala geäußert werden (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*). Dem theoretischen Ansatz folgend sollten die einzelnen Erwartungs- und Wertkomponenten jeweils multiplikativ miteinander verknüpft und die Produkte zu einem Einstellungswert aufsummiert werden.

Auf bilingualen Unterricht bezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Lehrkräfte, die (zum Befragungszeitpunkt oder in der Vergangenheit) bilingual unterrichteten, wurden ebenfalls zu diesbezüglichen Kompetenzerwartungen befragt. Da keine entsprechende Skala gefunden wurde, wurde diese ebenfalls eigens entwickelt. Die Skala sollte erfassen, inwieweit Lehrkräfte sich zutrauen, über die im bilingualen Unterricht notwendigen Kompetenzen zu verfügen und diese adäquat einzusetzen: Maße zur Erfassung der allgemeinen sowie der auf die Schule und Lehrer_innen bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung identifizierten verschiedene Kompetenzbereiche (Kopp, 2009; Schwarzer & Jerusalem,

1999), unter anderem die Fähigkeit, Unterricht individualisiert zu gestalten, interdisziplinär zu kooperieren und mit störendem Verhalten der Schüler_innen wirksam umzugehen. Um diese Bereiche speziell auf den bilingualen Unterricht zu beziehen, wurden verschiedene Veröffentlichungen gesichtet, die Merkmale und Eigenschaften bilingualen Unterrichts behandeln und Anforderungen des Unterrichtskonzepts an die Lehrkraft explizieren (Johnson & Swain, 1997; Kersten, Fischer, Burmeister & Lommel, 2009; Massler & Steiert, 2010). In der Zusammenschau konnten sechs Kern-Merkmale bilingualen Unterrichts herausgearbeitet werden: Bilingualer Unterricht ist hiernach (im Vergleich zu klassischem Fremdsprachenunterricht) dadurch gekennzeichnet, dass ...

- der gesamte Unterricht einsprachig in der zusätzlichen Sprache stattfindet.
- der Sprachinput intensiv und variationsreich ist.
- der Unterricht inhaltsbasiert ist.
- Fachinhalte veranschaulicht werden.
- die Fremdsprache authentisch verwendet wird.
- sprachliche Interaktionen (zwischen Lehrenden und Schüler_innen sowie Schüler_innen untereinander) gefördert werden.

Aus jeder der Kategorien wurde mindestens eine repräsentative und einfach verständliche Formulierung ausgewählt, sodass eine Skala von 12 Items zustande kam, um die auf bilingualen Unterricht bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden zu erfassen (*BiU-SWE*): »Ich bin mir sicher, dass ich ein korrektes Sprachvorbild für die Schüler_innen sein kann.« Zu den Aussagen wurde auf einer vierstufigen Skala Stellung bezogen (1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*). Je höher der angekreuzte Wert, desto stärker ist die *BiU-SWE* der Lehrperson ausgeprägt. Die Variable ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.39$, $SD = .49$). Einige Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 2: $M = 3.60$, $SD = .58$). Und die Skala weist eine sehr hohe interne Konsistenz ($\alpha = .89$) und tendenziell hohe Trennschärfen ($\text{rit} = .49 - \text{rit} = .74$) auf.

Pädagogische Einstellung

Skalen zur Messung pädagogischer Einstellungen Lehrender sind in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Untersuchungen enthalten.³⁷ Sie erfassen Verständnisse der Schul- und Erziehungskonzepte, allgemeine Bildungsziele, Überzeugungen bezüglich der Rolle als Lehrkraft und entsprechende Zielorientierungen. Während manche dieser Skalen allgemeine Werthaltungen erfragen, fokussieren andere die tatsächliche Unterrichtsdurchführung der Lehrkraft. Ähnliche lernbezogene Grundsätze wie bezüglich »guten« Unterrichts werden auch in Bezug auf bilingualen Unterricht genannt: offene Arbeitsgruppen, der Einsatz vielfältiger Methoden und ein intensiver Einbezug der Schüler_innen (Meyer, 2004; Johnson & Swain, 1997). Vor diesem Hintergrund wurde eine Skala zur Messung der pädagogischen Einstellungen Lehrender entwickelt, die – unter Bezug auf allgemeine Merkmale guten Unterrichts – Prinzipien formuliert, die auch auf die konkrete Durchführung bilingualen Unterrichts bezogen werden können (Meyer, 2004). Dies umfasst klare Unterrichtsstrukturierung, bedeutsame Kommunikation, Methodenvielfalt, transparente Leistungserwartungen, Lernziendifferenzierung, individuelle Aufgabenwahl, multisensorische Unterrichtserfahrungen, selbstständige Lösung von Problemstellungen sowie authentische Kommunikation und Unterrichtsinhalte. In Anlehnung an den Erwartungs-Wert-Ansatz wurden die 14 Items in Paaren formuliert. Die Erwartungskomponente bezieht sich auf Überzeugungen bezüglich der Konsequenzen der Unterrichtsprinzipien (*pädagogische Erwartung*): »Schüler_innen werden am besten gefördert, wenn Unterricht mit vielfältigen Methoden gestaltet wird.« Die Wert-Komponente umfasst die Evaluation der entsprechenden Unterrichtsprinzipien (*pädagogischer Wert*): »Methodenvielfalt ist mir wichtig.« Zu diesen Aussagen konnte auf einer fünfstufigen Skala Stellung bezogen werden (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Dem theoretischen Ansatz folgend sollten die Erwartungs- und Wertkomponenten jeweils multiplikativ verknüpft, die Produkte zu einem Einstellungswert aufsummiert werden. Mit Ausnahme des zu rekodierenden Items 5 gilt:

37 Als Beispiele seien genannt: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenzen in der Lehramtsausbildung (Kunter et al., 2017), Lehrerbildungsforschung (Cramer, 2012), Nationales Bildungspanel (2013) und PISA-Konsortium Deutschland (Kauper et al., 2012).

Je höher der angekreuzte Wert, desto positiver ist die Einstellung der Lehrperson gegenüber unterrichtsbezogenen Prinzipien, die auch bilingualement Unterricht zugrunde liegen.

Kulturbezogene Einstellung

Unter kultureller Identität wird das Zugehörigkeitsgefühl eines Einzelnen zu einem kulturellen Kollektiv verstanden, innerhalb dessen geteilte Merkmale oder (Ge-)Bräuche als identitätsstiftend erlebt werden (Abuzahra, 2012; Ennaji, 2005; Huntington, 1996; Rosa, 1998). Eines dieser Merkmale ist Sprache, deren Entwicklung zentral ist für die persönliche Identität und kulturelle Zusammengehörigkeit. Sprachenlernen führt zur Transformation der eigenen kulturellen Identität: Das Kennenlernen einer neuen relativiert die bisherige(n) inklusive ihrer Werte und Normen (Haller, 2009; Leicht, 2009; Robert, 2003). Mithilfe der Erfassung kulturbezogener Einstellungen sollte demgemäß eingeschätzt werden, inwiefern Lehrkräfte Sprache für ein konstitutives Merkmal kultureller Identität halten. Innerhalb des schulischen Kontextes mag der Heimatbegriff hierfür – sowie für eventuelle Ressentiments gegenüber kultureller und sprachlicher Öffnung – ein Vehikel sein, denn insbesondere das Grundschulfach Sachkunde wird über eine Vorstellung von Heimat vermittelt- und erfahrbar. Grundlage für die Item-Formulierung bildete Literatur, die auf die Identität bezogene Schwierigkeiten von Mehrsprachigkeit behandelt (Ackermann, 1983; Keim, 2009; Radaelli, 2012). Dem Erwartungs-Wert-Ansatz folgend wurden vier Item-Paare formuliert. Die Erwartungskomponente umfasst dabei Überzeugungen bezüglich der Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für die kulturelle Identität (*kulturbezogene Erwartung*): »Umfassende Mehrsprachigkeit hat zur Folge, dass Schüler_innen sich keiner Sprache wirklich zugehörig fühlen.« Die jeweils zugehörige Wert-Komponente erfasst die Evaluation dieser Konsequenz (*kulturbezogener Wert*): »Es ist mir wichtig, dass Schüler_innen sich einer Sprache zugehörig fühlen.« Auf einer fünfstufigen Likert-Skala konnten Lehrenden sich zu den Aussagen positionieren (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Die Erwartungskomponenten wurden rekodiert, sodass gilt: Je höher der angekreuzte Wert, desto wichtiger ist den Befragten Sprache als konstitutives Merkmal der Identität und desto eher sind sie auch bereit, sich für andere Sprachen zu öffnen.

Mehrsprachigkeit im Alltag

Die Erfassung der *Mehrsprachigkeit im Alltag* der Lehrenden soll über den Unterricht hinausgehende Erfahrungen innerhalb verschiedener konkreter Lebensbereiche abbilden. Gemessen werden sollte, ob und inwiefern Lehrende Gelegenheiten multilingualer Auseinandersetzungen wahrnehmen oder aktiv aufsuchen. Dabei wurden verschiedene Bereiche abgedeckt wie die gedankliche Auseinandersetzung, die Informationssuche oder das Rezipieren von Kunst und Kultur in mehr als einer Sprache: »Auf Reisen spreche ich gern in anderen als meiner Muttersprache.« Zu den sechs Item-Aussagen konnte auf einer fünfstufigen Likert-Skala Stellung bezogen werden (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*). Je höher der angekreuzte Wert, desto intensiver setzt die befragte Person sich außerhalb des Schulkontextes mit Mehrsprachigkeit auseinander. *Mehrsprachigkeit im Alltag* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.52$; $SD = 1.03$). Manche Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 2: $M = 4.12$, $SD = 1.15$). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .84$) und hohe Trennschärfen auf ($\text{rit} = .55 - \text{rit} = .71$).

Innovationsneigung

Für die Erfassung der Neigung zu Innovationen wurden verschiedene Skalen gesichtet, die die Bereitschaft für organisationalen Wandel, die proaktive Einstellung, die Einstellung gegenüber Veränderung sowie die Innovations- und Kooperationsbereitschaft Lehrender im Kollegium erfassen (Cunningham et al., 2002; Musteen, Barker & Baeten, 2010; Schmitz & Schwarzer, 1999). Ausgewählt wurde eine Kurzskala des *Panel zum Lehramtsstudium*, die nicht auf den beruflichen bzw. schulischen Kontext beschränkt ist (PaLea; Kauper et al., 2012): Das *Selbstkonzept Innovieren* misst dabei, wie aktiv Lehrende sich selbst einschätzen, wenn es um ihre Visionen und die Veränderung des Bestehenden geht. Die Kurzskala umfasst drei Items wie: »Es liegt mir, neue Projekte zu planen und umzusetzen.« Die Antwortskala umfasst fünf Kategorien (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*), wobei gilt: Je höher der angekreuzte Wert, desto stärker ausgeprägt ist das Selbstkonzept der Lehrenden in Bezug auf Innovationen. Kauper et al. (2012) fanden in der ersten

Welle ihrer Untersuchung von Lehramtsstudierenden interne Konsistenzen von $\alpha = .71$ bis $\alpha = .72$. *Innovationsneigung* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.82$; $SD = .75$). Die Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 1: $M = 4.03$, $SD = .85$). Und die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .81$) und hohe Trennschärfen auf ($rit = .63 - rit = .68$).

Relative Wichtigkeit bilingualen Unterrichts

Neben bilinguaalem Unterricht und Mehrsprachigkeit werden zahlreiche weitere Themen die Lehrenden beschäftigen – und womöglich dazu beitragen, dass dieser trotz positiver Einstellung nicht umgesetzt wird. Konkurrierende Themenfelder mögen die Beschulung von Kindern mit SPB bzw. mit Migrationshintergrund sein. Mithilfe einer offenen Frage bezüglich der *Herausforderungen innerhalb der Schule* sollte dies erfasst und die relative Wichtigkeit bilingualen Unterrichts eruiert werden: »In der Schule sind viele Herausforderungen zu bewältigen. Bitte nennen Sie im Folgenden die aus Ihrer Sicht wichtigsten. Sofern bilingualer Unterricht aus Ihrer Sicht dazugehört, ordnen Sie ihn bitte hier ein.«

Tab. 6. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Bereichsspezifische Kovariate³⁸

Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korr. Item-Skala-Korrelation)
BiU-SWE	$M = 3.39$ ($SD = .49$)	$\alpha = .89$; $r_{it} = .49 - r_{it} = .74$
Mehrsprachigkeit im Alltag	$M = 3.52$ ($SD = 1.03$)	$\alpha = .84$; $r_{it} = .55 - r_{it} = .71$
Innovationsneigung	$M = 3.82$ ($SD = .75$)	$\alpha = .81$; $r_{it} = .63 - r_{it} = .68$

Anmerkung: $N = 156 - 325$

Übergeordnete Kovariate

Zusätzlich zu den themenbezogenen wurden verschiedene übergeordnete Kovariate erhoben, um ihren Einfluss auf die zentralen Untersuchungsvariablen zu prüfen.

Offenheit für neue Erfahrungen

Die Skala *Offenheit für neue Erfahrungen* aus dem Big-Five-Persönlichkeitsinventar umfasst die Facetten Offenheit für Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen und Wertesysteme (BFI-S; Schupp & Gerlitz, 2014; vgl. Costa & McCrae, 1985, 1992). Die Kurzskala umfasst drei Items wie: »Ich bin jemand, der originell ist, neue Ideen einbringt.« Die Lehrenden konnten aus fünf Kategorien wählen (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Je höher der angekreuzte Wert, desto stärker ausgeprägt ist die subjektiv wahrgenommene Offenheit für neue Erfahrungen. Schupp & Gerlitz (2014) berichten eine interne Konsistenz von $\alpha = .83$. *Offenheit für neue Erfahrungen* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.82$; $SD = .78$). Die Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 2: $M = 3.83$, $SD = 1.01$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .74$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($rit = .49 - rit = .61$).

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (*allgemeine SWE*) bezeichnet die generelle Erwartungshaltung, schwierige Herausforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten meistern zu können, und wird als ein Aggregat verschiedener bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen verstanden (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die Skala umfasst zehn Items wie: »Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.« Die Lehrenden konnten sich auf einer vierstufigen Antwortskala einordnen (1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*). Je höher der angekreuzte Wert, desto ausgeprägter ist die allgemeine

³⁸ Kennwerte zu den Skalen, die im Erwartungs-Wert-Format erhoben wurden (subjektive Norm, pädagogische Einstellung, kulturbezogene Einstellung), sowie zu den Herausforderungen innerhalb der Schule folgen in Kapitel 5.4.4.1.

Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Schwarzer & Jerusalem (1999) berichten interne Konsistenzen von $\alpha = .85$ bis $\alpha = .86$. *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.04$; $SD = .37$). Die Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 7: $M = 3.18$, $SD = .65$). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .85$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($rit = .42 - rit = .69$).

Arbeits- und Lebenszufriedenheit

Um das allgemeine und berufliche Befinden der Lehrenden einzuschätzen, wurden sie gebeten, Auskunft zu ihrer Arbeits- und Lebenszufriedenheit zu geben. In Anlehnung an Beierlein, Kovaleva, Lázló, Kemper und Rammstedt (2014) wurden die Befragten gebeten, Stellung zu folgender Aussage zu beziehen: »Alles in allem bin ich gegenwärtig mit meinem Leben sehr zufrieden.« Ihre Einschätzung konnten die Lehrenden auf einer siebenstufigen Likert-Skala abstufen (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 7 = *stimme voll zu*). Analog hierzu wurden die Lehrenden auch zur gegenwärtigen Zufriedenheit mit ihrem Arbeitsleben befragt. *Arbeitszufriedenheit* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 5.30$; $SD = 1.28$). *Lebenszufriedenheit* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 5.26$; $SD = .89$).

Tab. 7 Kennwerte ausgewählter Items und Skalen (Studie 1A): Übergeordnete Kovariate

Skala bzw. Item	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korr. Item-Skala-Korrelation)
Offenheit für neue Erfahrungen	$M = 3.82$ ($SD = .78$)	$\alpha = .74$; $r_{it} = .49 - r_{it} = .61$
Allgemeine SWE	$M = 3.04$ ($SD = .37$)	$\alpha = .85$; $r_{it} = .42 - r_{it} = .69$
Arbeitszufriedenheit	$M = 5.30$ ($SD = 1.28$)	–
Lebenszufriedenheit	$M = 5.26$ ($SD = .89$)	–

Anmerkung: $N = 316 - 326$

5.4.2 Datenerhebung

Das Erhebungsinstrument lag in deutscher und englischer Sprache vor, sodass die Erhebung sich auf deutsch- und englischsprachige Lehrende beschränkte. Aufgrund der Projektkonzeption lag der Fokus dabei zunächst auf niedersächsischen Lehrkräften. Vor der Rekrutierung wurde die Studie von der Niedersächsischen Landesschulbehörde und der Ethikkommission der Universität Hildesheim genehmigt. Die E-Mail-Adressen niedersächsischer Grundschulen wurden über den *Niedersächsischen Bildungsserver* (o. J.) ermittelt ($N = 1672$). Im Dezember 2015 wurden die Schulleiter_innen per E-Mail über die Studie informiert und gebeten, die Nachricht an die Lehrenden ihrer Schule weiterzuleiten. Im Anhang der Nachricht befand sich ein Informations- und Einladungsschreiben mit näheren Informationen zur Studie und einem Link zum Online-Fragebogen. Zusätzlich wurden bilinguale Grundschulen deutschlandweit über den E-Mail-Verteiler des *Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen* (FMKS) kontaktiert. Darüber hinaus wurden Flyer gedruckt, die den Link zur Befragung enthielten. Diese wurden von studentischen Hilfskräften des *BiLLiE*-Projekts an einigen der zuvor via E-Mail kontaktierten niedersächsischen Grundschulen verteilt. Die Stichprobe wurde demzufolge nicht systematisch, sondern heterogen und anfallend rekrutiert. Die Befragung zu MZP 1 fand bis Februar 2016 statt ($N = 155$). Nach ungefähr der Hälfte der für die Datenerhebung vorgesehenen Zeit wurden die Schulleiter_innen erneut kontaktiert und an die Teilnahme erinnert. Da aufgrund dieser Rekrutierungsstrategien nicht gewiss ist, wie viele Lehrende die Teilnahme-Einladung per E-Mail erhielten, können keine Aussagen zur Rücklaufquote getroffen werden. Angeklickt wurde der Fragebogen während des Erhebungszeitraums über 500 Mal ($N = 533$), wobei 26,1 % der Lehrenden den Fragebogen vollständig ausfüllten ($N = 139$).

Mit Abstand eines Jahres – zwischen Januar und März 2017 – wurde die Erhebung erneut durchgeführt, wobei neben der gezielten längsschnittlichen Erhebung auch eine Neurekrutierung angestrebt wurde: Zusätzlich zur Rekrutierung über *NiBiS* und *FMKS* wurden verschiedene potenzielle Multiplikator_innen genutzt, um das Informationsschreiben inklusive des Links weiterzuleiten und ein Banner auf ihren Internetseiten zu platzieren. Hierzu zählten Vereine und Verbände (z. B. Deutsche Gesellschaft für Fremd-

sprachenforschung und Grundschulverband), Behörden (z. B. Landesschulbehörde und Landeselternrat), (Grundschul-)Magazine (z. B. Schulverwaltungsblatt und Online-Foren (z. B. Lehrer-Online). Die Kontaktpersonen der jeweiligen Einrichtungen wurden online recherchiert, per E-Mail adressiert und über Befragungsprojekt und Studie informiert. Zusätzlich wurden Studierende der Universität gebeten, Flyer an den Schulen zu verteilen, die sie im Rahmen ihrer Praktika besuchten. Die Stichprobe zu MZP 2 umfasste $N = 230$ Lehrende: Während der deutlich größere Teil neu rekrutiert wurde ($N = 204$), bildete nur ein kleiner Teil der Lehrenden die Längsschnitt-Stichprobe ($N = 26$).

5.4.3 Stichprobe

5.4.3.1 Festlegung

Ausgewertet wurden die Daten derjenigen Lehrenden, die einschließlich der Einstellungsskala mindestens 70 % des Fragebogens ausgefüllt hatten. Dabei wurde zunächst geprüft, ob sich die Ausprägungen interessierender Variablen zwischen beiden MZP signifikant unterscheiden. Im Zuge dessen wurden beide Datensätze zusammengefügt und die zweite Beantwortung der 26 doppelten Fälle deaktiviert ($N = 155$ (MZP 1) + 204 (MZP 2) = 359). Die Voraussetzungen zur Durchführung der t-Tests für unabhängige Stichproben wurden einzeln geprüft und waren in ausreichendem Ausmaß erfüllt. Zudem ist davon auszugehen, dass die t-Tests robust auf einzelne Verletzungen reagieren, da beide Stichproben ausreichend groß und die Varianzen gleich sind (Bortz & Schuster, 2010).

Der Vergleich der Item- und Skalen-Mittelwerte zwischen MZP 1 und MZP 2 zeigt leichte Differenzen, von denen keine statistisch signifikant ausfällt: Zu MZP 1 setzen verhältnismäßig mehr Lehrkräfte bilingualen Unterricht um; zu MZP 2 jedoch wird dieser intensiver und seit längerer Zeit umgesetzt. Hinsichtlich des Einstellungsmaßes *BiU-Erwartung* (z) unterscheiden sich beide Teil-Stichproben nicht.³⁹ Die Mittelwerte der entwicklungsregulierenden Ressourcen fallen zu MZP 2 geringfügig größer aus. Bezüglich der spezifischen Kovariate zeigt sich ein gemischtes Bild: Die Mittelwerte von *BiU-Wert* (z), *BiU-SWE*, *pädagogische Erwartung* (z), *pädagogischer Wert* (z) und *Innovationsneigung* fallen zu MZP 2 größer aus. Demgegenüber fallen die Mittelwerte von *normative BiU-Überzeugung* (z), *BiU-Commitment* (z) und *kulturbefundene Erwartung* (z) zu MZP 1 größer aus als zu MZP 2. Die Mittelwerte der übergeordneten Kovariate *Offenheit für neue Erfahrungen*, *allgemeine SWE* und *Lebenszufriedenheit* sind zu MZP 2 geringfügig größer als zu MZP 1, während der Mittelwert von *Arbeitszufriedenheit* zu MZP 1 größer ausfällt.

Insgesamt fällt die Ausprägung der untersuchten Variablen zu MZP 2 nicht signifikant verschieden zur Ausprägung zu MZP 1 aus. Zudem fanden zwischen beiden Erhebungszeiträumen keine gesellschaftspolitischen Veränderungen statt, aufgrund derer mit signifikanten Veränderungen der interessierenden Variablen zu rechnen gewesen wäre. Insofern werden die Datensätze als einander ausreichend ähnlich angesehen, um sie gemeinsam auszuwerten: Der Gesamt-Datensatz ($N = 359$) wird folglich den weiteren querschnittlichen Analysen innerhalb der Studie 1A zugrunde liegen.

Tab. 8. Mittelwertsdifferenzen (Studie 1A): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von MZP (t-Test mit $UV = MZP$)

	Querschnitt zu MZP 1 ($N = 155$)	Querschnitt zu MZP 2 ($N = 204$)	Teststatistik
BiU-Umsetzung ⁴⁰	ja: 78, nein: 77	ja: 58, nein: 146	$U(359) = 12349; p < .01$
BiU-Intensität	$M = 40.29$ ($SD = 29.25$)	$M = 43.81$ ($SD = 33.93$)	$t(119) = -.40; p > .05$
BiU-Dauer	$M = 5.2$ ($SD = 4.41$)	$M = 6.26$ ($SD = 6.76$)	$t(138) = -.76; p > .05$

39 Zur Bildung des Einstellungsmaßes sowie der spezifischen Kovariate, die ebenfalls auf dem Erwartungs-Wert-Format basieren, siehe Kapitel 5.4.4.1.

40 Da die abhängige Variable in diesem Fall nicht intervallskaliert ist, wurde – an dieser Stelle sowie im Folgenden innerhalb der Abhandlung – auf ein nicht-parametrisches Verfahren zurückgegriffen (Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben).

	Querschnitt zu MZP 1 (N = 155)	Querschnitt zu MZP 2 (N = 204)	Teststatistik
BiU-Erwartung (z)	M = -.05 (SD = .60)	M = -.05 (SD = .57)	t(294) = .30; p > .05
Hartnäckige Zielverfolgung	M = 3.41 (SD = .52)	M = 3.46 (SD = .47)	t(320) = -1.89; p > .05
Flexible Zielanpassung	M = 3.51 (SD = .53)	M = 3.56 (SD = .53)	t(319) = -.97; p > .05
BiU-Wert (z)	M = -.05 (SD = .60)	M = .04 (SD = .47)	t(294) = -.01; p > .05
Normative BiU-Überzeugung (z)	M = .03 (SD = .66)	M = -.02 (SD = .65)	t(312) = .12; p > .05
BiU-Commitment (z)	M = .05 (SD = .67)	M = .03 (SD = .50)	t(312) = .11; p > .05
BiU-SWE	M = 3.31 (SD = .49)	M = 3.37 (SD = .50)	t(156) = -.41; p > .05
Pädagogische Erwartung (z)	M = .02 (SD = .58)	M = -.03 (SD = .48)	t(336) = -.18; p > .05
Pädagogischer Wert (z)	M = .01 (SD = .60)	M = -.01 (SD = .47)	t(336) = -.09; p > .05
Kulturbedogene Erwartung	M = .03 (SD = .71)	M = -.02 (SD = .87)	t(323) = .31; p > .05
Innovationsneigung	M = 3.76 (SD = .72)	M = 3.85 (SD = .76)	t(325) = -1.03; p > .05
Mehrsprachigkeit im Alltag	M = 3.62 (SD = 1.02)	M = 3.45 (SD = 1.03)	t(333) = 1.79; p > .05
Offenheit für neue Erfahrungen	M = 3.77 (SD = .87)	M = 3.84 (SD = .72)	t(324) = -.77; p > .05
Allgemeine SWE	M = 3.02 (SD = .35)	M = 3.04 (SD = .38)	t(325) = -.93; p > .05
Arbeitszufriedenheit	M = 5.37 (SD = 1.22)	M = 5.23 (SD = 1.34)	t(319) = .84; p > .05
Lebenszufriedenheit	M = 5.20 (SD = .92)	M = 5.27 (SD = .93)	t(316) = -.70; p > .05

Anmerkung: N = 138 – 353; ein positiver t-Wert bedeutet, dass der Mittelwert zu MZP 1 größer ausfällt als zu MZP 2

5.4.3.2 Beschreibung und Bewertung

Das Alter der Lehrenden wurde in Fünfer-Intervall erfragt und lag zwischen 21 – 25 und 61 – 66 Jahren, wobei der Median bei 46 – 50 Jahren lag (N = 62; 16 %). Der Großteil der Befragten war weiblich (N = 343; 89 %). Die eine Hälfte unterrichtete in Niedersachsen (N = 190; 49 %), während sich die andere ungleich auf die übrigen Bundesländer verteilte: 49 Lehrkräfte gaben an, in Schleswig-Holstein zu lehren, während nur eine Lehrkraft in Thüringen unterrichtete. Die Berufserfahrung betrug null bis 46 Jahre (M = 16.18; SD = 10.87). Die Hälfte der Lehrpersonen gab an, eine Fremdsprache studiert (N = 193; 54 %) und zum Befragungszeitpunkt unterrichtet zu haben (N = 181; 50 %). Laut eigener Aussage hatte ebenfalls die Hälfte der Lehrenden Erfahrung mit der Umsetzung bilingualen Unterrichts: Etwas mehr als ein Drittel hiervon lehrte zum Befragungszeitpunkt bilingual (N = 136; 38 %) und knapp ein Zehntel hatte in der Vergangenheit bilingual unterrichtet (N = 29; 8 %). Zudem gab ein Viertel an, die Umsetzung zu planen bzw. Interesse daran zu haben (N = 96; 27 %), während ebenso viele Lehrende bilingualen Unterricht weder durchführten noch planten oder Interesse daran hatten (N = 98; 27 %).

Der Großteil der bilingual unterrichtenden Lehrkräfte gab an, dies auf Englisch zu tun (N = 108; 60 %), während deutlich weniger Lehrende andere Sprachen im Unterricht verwendeten (Französisch: N = 29; 16 %, sonstige Sprachen, z. B. Plattdeutsch und Esperanto: N = 14; 8 %). Ihre sprachliche Kompetenz in der Unterrichtssprache schätzten die Lehrenden durchschnittlich als »gut« ein (Beurteilung nach Schulnotensystem: M = 1.74; SD = .70). Laut eigener Angabe setzten deutlich mehr Lehrpersonen den bilingualen Unterricht dabei »regelmäßig« (N = 129; 71 %) als »gelegentlich« um (N = 42; 23 %). Durchschnittlich unterrichteten die Lehrenden nahezu die Hälfte ihrer gesamten Unterrichtszeit bilingual (M = 41.88; SD = 31.35). Die Dauer der Durchführung bilingualen Unterrichts erstreckte sich zwischen wenigen Monaten bis 46 Jahre und lag im Mittel bei 6 Jahren (M = 5.69; SD = 5.68). Weiterhin besuchten die Lehrkräfte null bis 172 Stunden themenbezogener Fortbildung, wobei der Mittelwert bei 15 Stunden lag (M = 14.81; SD = 24.12). Der deutlich größere Anteil der Lehrkräfte fühlte sich auf den bilingualen Unterricht gut vorbereitet (N = 108; 60 %), während deutlich weniger Lehrende angaben, sich nur teilweise (N = 36; 20 %) oder nicht vorbereitet zu fühlen (N = 29; 16 %). Insgesamt kooperierten die meisten Lehrenden mit einem oder mehreren anderen bezüglich des bilingualen Unterrichts (N = 166; 92 %), wobei der Großteil innerhalb des Kollegiums kooperiert (N = 135; 75 %).

Tab. 9. Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 1A)

	MZP I und II (N = 359)
Alter (in Jahren)	Min. = 21 – 25 bis Max. = 61 – 65; Md. = 46 – 50; N = 62 (16 %)
Geschlecht	Weiblich: N = 344 (89 %)
Berufserfahrung (in Jahren)	Min. = 0 bis Max. = 46; M = 16.18; SD = 10.87
Umsetzungserfahrung	Ja, zum Befragungszeitpunkt: N = 136 (38 %) Nein, aber in der Vergangenheit: N = 29 (8 %) Nein, aber Planung bzw. Interesse: N = 96 (27 %) Nein, kein Interesse: N = 98 (27 %)
Dauer (in Jahren)	Min. = 0 bis Max. = 46; M = 5.69; SD = 5.68
Intensität (prozentualer Anteil an unterrichteten Wochenstunden)	Min. = 0 bis Max. = 100; M = 41.88; SD = 31.35

Innerhalb der Stichprobe sind weibliche und ältere Lehrkräfte also überrepräsentiert – ebenso wie im bundesdeutschen Durchschnitt. Weitere strukturelle Besonderheiten der vorliegenden Stichprobe betreffen eben das Feld des bilingualen Unterrichts: Lehrende, die Erfahrungen mit der Umsetzung bilingualen Unterrichts haben, sind ebenso stark überrepräsentiert wie diejenigen, die diese potenziell sammeln könnten, da sie verschiedene Voraussetzungen hierfür erfüllen (z. B. eine Fremdsprache studierten bzw. unterrichten und Interesse an bilingualem Unterricht äußern). Laut Umfrage des FMKS boten 2014 rund 2 % der deutschen Grundschulen bilingualen Unterricht an (FMKS, 2014). Eine telefonische Befragung unter niedersächsischen Grundschul-Leiter_innen in der *BiLLiE*-Teilstudie I ergab, dass 2015 an 3,6 % der Grundschulen gelegentlich bzw. regelmäßig bilingual unterrichtet wurde. Folglich ist die Stichprobe nicht repräsentativ für Grundschullehrende innerhalb Niedersachsens. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist dies jedoch nicht problematisch: Für die Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Einstellungen und Erfahrungen mit bilingualem Unterricht gestaltet es sich als günstig, dass die Hälfte der Befragten Erfahrungen mit dem Einstellungsgegenstand sammelte, während die andere Hälfte sich aufteilt in Lehrende, die diese Erfahrungen ebenfalls sammeln wollen bzw. könnten, und jene, die dies nicht möchten. Für die Auswertungen blieb dabei von Bedeutung, dass die Antworten der Befragten ausreichend heterogen ausfielen, d. h. Streuung aufwiesen.

5.4.4 Ergebnisse

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mithilfe des Programms *SPSS 24*. Im ersten Schritt wurde der Datensatz auf- und vorbereitet, was die Prüfung und Vereinheitlichung der Codes, die Item-Rekodierung und Skalen-Bildung umfasste. Bei der Bildung der einstellungsbezogenen Skalen entsprechend des Erwartungs-Wert-Ansatzes wurden verschiedene Herausforderungen und Probleme deutlich: Die statistische und konzeptuelle Auseinandersetzung mit der Struktur von Einstellungen und deren Messbarmachung wird im Folgenden erörtert. Der Aufbau des Kapitels trägt indessen dem iterativen Forschungsprozess Rechnung, indem er die enge Verwobenheit methodischer und konzeptueller Entscheidungen widerspiegelt. Anschließend werden die Ergebnisse bezüglich der forschungsleitenden Annahmen 1 und 2 dargestellt: Dargestellt werden also einerseits die Wechselbeziehungen zwischen auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen und Erfahrungen sowie andererseits die moderierende Funktion entwicklungsregulierender Ressourcen.

5.4.4.1 Forschungsleitende Implikation

Die vorliegende Arbeit ist primär geleitet vom Begreifen-Wollen des Einstellungskonstrukts. Innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung hiermit lag der Fokus auf Bedingungen und Dynamiken der Einstellungsentwicklung über die Zeit. Gleichwohl ging die Bildung der Einstellungsskala entsprechend mit ver-

schiedenen konzeptuellen und mathematischen Problemen einher. Diese – sowie die Konsequenzen hieraus – werden im Folgenden zuerst bezüglich der Einstellungsskala und anschließend bezüglich der auf bilingualen Unterricht bezogenen Kovariate erörtert.

Multiplikative Verknüpfung der Erwartungs- und Wert-Komponenten

Innerhalb der Abhandlung bildet der *Erwartungs-Wert-Ansatz* die Grundlage zum Verständnis der Struktur und Messbarmachung von Einstellungen (Fishbein & Ajzen, 2010; vgl. Kapitel 2.3.1 und 4.2.3). Dem Messmodell zufolge setzen Einstellungen sich aus zwei Komponenten zusammen: den Konsequenz-Erwartungen bezüglich des Einstellungsgegenstandes und der Bewertung dieser erwarteten Konsequenzen. Dem Erwartungs-Wert-Ansatz zufolge können Einstellungen valide gemessen werden, indem die Erwartungs- und die Wertkomponenten getrennt voneinander erfasst, anschließend multiplikativ miteinander verknüpft und zur Bildung einer Skala aufsummiert werden. Den Autor_innen zufolge kann die Validität eines derart gebildeten Einstellungsmaßes anhand von Korrelationen zu direkten Einstellungsmaßen überprüft werden. In Studie 1 wurde dies bezüglich der Einstellung bilingualen Unterricht gegenüber umgesetzt, indem die Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der Konsequenzen bilingualen Unterrichts und die Bewertungen dieser Konsequenz-Überzeugungen erfasst wurden: Dass die Einstellungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts sich mithilfe einer multiplikativen Verknüpfung beider Komponenten und Aufsummierung der Produkte messen lassen, stellt demzufolge die *forschungsleitende Implikation* bezüglich der Einstellungsstruktur dar:

Forschungsleitende Implikation: Struktur des Einstellungsmaßes

Einstellungen Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts lassen sich valide messen, indem Konsequenz-Erwartungen bezüglich der Unterrichtsform und deren Bewertungen multiplikativ miteinander verknüpft und anschließend aufsummiert werden.

Diese Vorannahme betrifft folglich die Validität des spezifisch entwickelten Einstellungsmaßes. Innerhalb der folgenden Überprüfung derselben fungieren die aufsummierten Produktterme aus Konsequenz-Erwartungen und entsprechenden Bewertungen als unabhängige und die direkte Einstellungsmessung als abhängige Variable.

Bildung

Vor der multiplikativen Verknüpfung der Erwartungs- und entsprechenden Wert-Komponenten wurden diese separat als Skalen betrachtet. *BiU-Erwartung* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.59$, $SD = .49$). Einige Items weisen linksschiefe Verteilungen auf (am stärksten Item 1: $M = 4.44$; $SD = .74$), während nur ein Item rechtsschief verteilt ist (Item 16: $M = 2.08$, $SD = .98$). Nach Ausschluss der Items 3, 13 und 17 weist *BiU-Erwartung* eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .85$) und moderate Trennschärfen auf ($rit = .24 - rit = .67$). Auch *BiU-Wert* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 4.17$, $SD = .46$). Zahlreiche Items sind linksschief verteilt (am stärksten Item 4: $M = 4.62$, $SD = .65$). *BiU-Wert* weist eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .83$) und moderate Trennschärfen auf ($rit = .24 - rit = .55$) auf. Die Skala *BiU-Einstellung (ExW)* ist – nach multiplikativer Verknüpfung der Erwartungs- und entsprechenden Wert-Items sowie deren Aufsummierung – nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = 15.24$, $SD = .16$). Die interne Konsistenz fällt hoch ($\alpha = .85$) und die Trennschärfen fallen heterogen aus ($rit = .17 - rit = .61$). Zur Validitätsprüfung wurde die Korrelation mit dem Direktmaß *BiU-Einstellung (direkt)* herangezogen, wobei aufgrund der differenzierten und indirekten Einstellungserfassung mittlere bis starke Zusammenhänge erwartet wurden (vgl. Fishbein & Ajzen, 2010). Erwartungskonform korreliert *BiU-Einstellung (ExW)* positiv mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .60$, $p < .01$). Die Kennwerte deuten darauf hin, dass es sich um eine reliable und valide Skala handelt.

Die Struktur des Instruments zur Einstellungsmessung wurde mittels einer explorativen Faktorenanalyse geprüft: Angewandt wird die Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation, wobei die Faktorenzahl zwei vorgegeben wurde (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2007). Die Voraussetzungen zur Durchführung des Verfahrens wurden geprüft (Wentura & Pospeschill, 2015)⁴¹: Der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert (.88) und

⁴¹ Die Voraussetzungen aller weiteren Faktorenanalysen dieser Abhandlung wurden nach denselben Kriterien geprüft und können im Folgenden als erfüllt vorausgesetzt werden.

die Signifikanz des Bartlett-Tests ($p < .05$) bestätigen, dass die Inter-Item-Korrelationen ausreichend hoch ausfallen, um von Subskalen auszugehen. Zudem rechtfertigen Kaiser-Guttman-Kriterium und Scree-Plot die Extraktion von 2 Faktoren (mit Eigenwerten > 1). Diese klären eine Gesamtvarianz von 41,78 % auf. Auf Faktor 1 laden Items, die positive Konsequenzen bzw. Vorteile bilingualen Unterrichts umfassen. *BiU-Nutzen (ExW)* weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .81$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .25 - r_{it} = .65$). Die Skala ist nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = 16.67$, $SD = 3.70$). *BiU-Nutzen (ExW)* korreliert signifikant positiv mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .61$, $p < .001$). Auf Faktor 2 laden Items, die negative Konsequenzen bzw. Nachteile bilingualen Unterrichts enthalten. Item 18 wurde aufgrund seiner inhaltlich plausiblen Doppelladung ausgeschlossen. *BiU-Kosten (ExW)* weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .74$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .34 - r_{it} = .60$). Die Skala ist nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = 12.80$, $SD = 3.53$). *BiU-Kosten (ExW)* korreliert positiv, jedoch deutlich niedriger mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .34$, $p < .01$). Beide Skalen hängen positiv miteinander zusammen ($r = .43$, $p < .01$).

Tab. 10. Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (Studie 1A): Mustermatrix klassisch gebildeter Produktterme

Nr.	Item-Inhalt (gekürzt)	Faktor 1: BiU-Nutzen	Faktor 2: BiU-Kosten
9	Kognitive Förderung (SuS)	.78	
8	Persönliche Weiterentwicklung (LuL)	.75	
1	Angebot vielfältigen Sprachinputs (SuS)	.63	
10	Auseinandersetzung mit anderen Kulturen (SuS)	.61	
12	Verbesserung beruflicher Zukunftschancen (SuS)	.58	
5	Authentische Verwendung der Sprache (LuL)	.55	
6	Anerkennung von außerhalb der Schule (LuL)	.52	
7	Eignung für alle (SuS)	.50	
17	Anerkennung innerhalb der Schule (LuL)	.33	
13	Unterstützung durch Eltern (LuL)	.25	
14	Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung (LuL) (r)		.67
15	Durcheinanderbringen verschiedener Sprachsysteme (SuS) (r)		.52
2	Spannungen im Kollegium (LuL) (r)		.50
4	Hemmung der Motivation (SuS) (r)		.49
11	Unvollständige Vermittlung der Fachinhalte (SuS) (r)		.48
16	Enormer Zusatzaufwand (LuL)		.44
18	Erschweren der Entwicklung deutscher Sprache (SuS) (r)	.43	.44
3	Besondere Beobachtung (LuL)		.43

Anmerkungen: $N = 296$. Die Abkürzungen verdeutlichen die entsprechende Beteiligte Gruppe, auf die sich die Konsequenz bilingualen Unterrichts richtet: SuS = Schüler_innen und LuL = Lehrer_innen. Die Abkürzung r steht dafür, dass die entsprechende Erwartungskomponente vor der multiplikativen Verknüpfung rekodiert wurde.⁴²

Diskussion

Zusammenfassend weisen die psychometrischen Eigenschaften darauf hin, dass es sich bei *BiU-Nutzen (ExW)* und *BiU-Kosten (ExW)* um reliable und valide Subskalen handelt. Gleichwohl verweisen andere Studien, die Zusammenhänge zwischen direkten und indirekten Einstellungsmaßen ermitteln, auf gemischte Befunde und z. T. sehr weite Korrelationsspannen (Bagozzi, 1984; French & Hankins, 2003; Gagné & Godin, 2000; Hewstone & Young, 1988; Orth, 1985; Schmidt, 1973; Sparks, Hedderley & Sheperd,

⁴² An dieser Stelle sowie im gesamten Dokument sind die Items absteigend nach Faktorladungen sortiert, wobei Items, deren Faktorladung $< .10$ ausfällt, nicht berücksichtigt werden.

1991; Van der Pligt & Eiser, 1984). Unter anderem werden diese mit testtheoretischen Schwierigkeiten des Messmodells in Zusammenhang gebracht: Die multiplikative Verknüpfung innerhalb des Erwartungs-Wert-Ansatzes erfordert die Existenz eines natürlichen Nullpunkts (Ratio-Skalierung). Praktisch kann dieses fundamentale Messkriterium jedoch nicht (ungeprüft) als erfüllt angesehen werden. Seine Missachtung führt dazu, dass eine lineare Transformation der Erwartungsskala zu einer nicht-linearen Transformation des Produktterms *führt*. Dies wiederum beeinflusst die Korrelationen zwischen direkten und indirekten Einstellungsmaßen, weshalb der Erwartungs-Wert-Ansatz als willkürlich und irreführend kritisiert wurde: Dessen konkreter Anwendungsbezug habe letztlich dazu geführt, dass einfacher und konkreter Variablen-Vorhersagen mehr Bedeutung beigemessen wird als der Übereinstimmung mit ähnlichen Maßen. Das Messmodell *über seine praktische Validität* zu rechtfertigen, führt jedoch nicht zwangsläufig zu theoretischer Bedeutsamkeit und dem Verständnis des Einstellungskonstrukts. Insgesamt gebührt der engen Beziehung zwischen konzeptuellen und methodischen Problemen des Erwartungs-Wert-Ansatzes mehr Aufmerksamkeit (Sparks, Hedderley & Sheperd, 1991; Van der Pligt & Eiser, 1984). Denn neben den mathematischen werden auch konzeptuelle Probleme des Erwartungs-Wert-Ansatzes diskutiert: Die multiplikative Verknüpfung kann das Messmodell nur erwartungskonform abbilden, wenn die Befragten ihre Erwartungen und entsprechenden Wertungen *völlig unabhängig voneinander* angeben. Werden hingegen *BiU-Erwartung* von *BiU-Wert* von der jeweils anderen Komponente gefärbt, produzieren sie einzeln Effekte, die von ihrer Kombination – *BiU-Einstellung (ExW)* – erwartet werden.⁴³ Dass die Hinzunahme des multiplikativen Terms die Güte von Vorhersagemodellen mitunter nicht signifikant verbessert, werten auch Fishbein & Ajzen (2010) als Hinweis darauf, dass die Erwartungskomponente bereits (be-)wertende Anteile in sich birgt.

Tab. 11. Übersicht psychometrischer Eigenschaften klassisch gebildeter Einstellungsmaße (Studie 1A)

(Potenzielle) Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>BiU-Erwartung</i>	Erwartungskomponenten (außer Items 3, 13 & 17)	M = 3.59 (SD = .49)	$\alpha = .85$	$r_{it} = .24 -$ $r_{it} = .67$	.70**
<i>BiU-Wert</i>	Wert-Komponenten	M = 4.17 (SD = .46)	$\alpha = .83$	$r_{it} = .24 -$ $r_{it} = .55$	.16**
<i>BiU-Einstellung (ExW)</i>	Produktterme	M = 15.24 (SD = .16)	$\alpha = .85$	$r_{it} = .17 -$ $r_{it} = .61$	.60**
<i>BiU-Nutzen (ExW)</i>	Produktterme der Items 9, 8, 1, 10, 12, 5, 6, 7, 17 & 13	M = 16.67 (SD = 3.70)	$\alpha = .81$	$r_{it} = .25 -$ $r_{it} = .65$	.61**
<i>BiU-Kosten (ExW)</i>	Produktterme der Items 14, 15, 2, 4, 11, 16 & 3	M = 12.80 (SD = 3.53)	$\alpha = .74$	$r_{it} = .34 -$ $r_{it} = .60$	.34**

Anmerkungen: N = 296 – 359; ** p < .01

Dass die multiplikative Verknüpfung von *BiU-Erwartung* und *BiU-Wert* der Messgüte nicht unbedingt zuträglich ist, kann mithilfe einer hierarchischen Regression demonstriert werden. Die Voraussetzungen zur Durchführung dieser wurden mithilfe der Durbin-Watson-Statistik und der Testung der Homoskedastizität mithilfe der Augenschein-Prüfung (Streudiagramm) der Unabhängigkeit der Residuen vom Prädiktor geprüft. Multikollinearität wurde mithilfe der Prüfung des ›variance inflation factor‹ und der ›Toleranz‹

43 Auch eine motivationale Komponente findet innerhalb des Erwartungs-Wert-Ansatzes keine explizite Berücksichtigung: Koranyi, Grigutsch, Algermissen & Rothermund (2017) zufolge löst Verlangen – individuelles *Wollen* in Abgrenzung zu *Mögen* – Handlungsdruck aus. Dieser Idee folgend wäre die Erwartungskomponente nicht allein durch evaluative, sondern zusätzlich durch motivationale Anteile ›gefärbt‹: Konkret mag dies bedeuten, dass es Lehrenden unmöglich ist, inklusionsbezogene Erwartungen zu beurteilen, ohne gleichfalls den Druck, aktuelle Curricula zu bewältigen, automatisch einzubeziehen.

geprüft (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2012; Wentura & Pospeschill, 2015).⁴⁴ Die Prädiktoren *BiU-Erwartung* und *BiU-Wert* sagen das Kriterium *BiU-Einstellung (direkt)* in Modell 1 statistisch signifikant voraus ($F(2, 347) = 210.51, p < .01$). Das multiple Regressionsmodell 1 weist nach Cohen (1992) eine hohe Anpassungsgüte auf (korr. $R^2 = .55$): 55 % der Varianz von *BiU-Einstellung (direkt)* können durch die Prädiktoren *BiU-Erwartung* und *BiU-Wert* erklärt werden. Das Beta-Gewicht von *BiU-Erwartung* ist statistisch signifikant ($\beta = .76, p < .01$), dasjenige von *BiU-Wert* nicht ($\beta = -.09, p > .05$).

Das Regressionsmodell 2 weist eine geringfügig niedrigere Anpassungsgüte auf (korr. $R^2 = .51$): 51 % der Varianz von *BiU-Einstellung (direkt)* können durch die drei Prädiktoren *BiU-Erwartung*, *BiU-Wert* und *BiU-Einstellung (ExW)* erklärt werden. Das Beta-Gewicht von *BiU-Erwartung* ist nach Aufnahme von *BiU-Einstellung (ExW)* nicht signifikant ($\beta = .30, p > .05$), während dasjenige von *BiU-Wert* statistisch signifikant wird ($\beta = -.29, p < .01$); ebenso wie das Beta-Gewicht von *BiU-Einstellung (ExW)* ($\beta = .56, p < .01$). Statistisch signifikant wird auch Modell 2 (Änderung in $F(1, 346) = 8.78, p < .01$). Der Eindruck, dass *BiU-Erwartung* Effekte zeigt, die von *BiU-Einstellung (ExW)* erwartet werden, kann mithilfe der bivariaten Zusammenhänge bestätigt werden: *BiU-Erwartung* korreliert hoch positiv mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .70, p < .01$), während *BiU-Wert* lediglich schwach positiv mit dem Direktmaß zusammenhängt ($r = .16, p = .002$). Insgesamt verbessert die multiplikative Verknüpfung der Erwartungs- und Wert-Komponente die Validität des Einstellungsmaßes nicht. Im Weiteren wird daher nach einem Messmodell gesucht, das diesen Problemen des Erwartungs-Wert-Ansatzes Rechnung trägt.

Tab. 12. Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von *BiU-Einstellung (direkt)* durch *BiU-Erwartung*, *BiU-Wert* und *BiU-Einstellung (ExW)*

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	.23	.36	
BiU-Erwartung	1.21	.06	.76**
BiU-Wert	-.20	.08	-.09*
(Konstante)	2.36	.80	
BiU-Erwartung	.47	.26	.30
BiU-Wert	-.63	.17	-.29**
BiU-Einstellung (ExW)	.15	.05	.56**

Anmerkungen: N = 349; ** $p < .01$; * $p < .05$

Multiplikative Verknüpfung der residualisierten Erwartungs- und Wert-Komponenten⁴⁵

Als mathematisches Problem des Erwartungs-Wert-Ansatzes wurde ausgeführt, dass dessen Korrelationen mit Drittvariablen skalierungsabhängig und nicht invariant sind. Im Folgenden werden diese Effekte zu verringern versucht, indem die Einflüsse der Erwartungs- und Wert-Komponente aus dem Produktterm auspartialisiert werden. Damit soll gleichfalls die Validität des Produktterms gesteigert werden können. Praktisch erfolgt die Auspartialisierung im Rahmen multipler Regressionsanalysen mit drei Prädiktoren (Erwartungs-, Wert-Komponente und Produktterm), indem eine Residualvariable gebildet wird. Diese wird durch Subtraktion der Modellschätzungen von den empirischen Daten berechnet und bezeichnet den Abstand zwischen Beobachtung und Vorhersage (Wentura & Pospeschill, 2015). Die Residualvariable soll unabhängig von der Skalierung der Erwartungs- und Wert-Komponente sein und ausschließlich produktspezifische Informationen enthalten.

44 Die Voraussetzungen aller weiteren einfachen und multiplen Regressionsanalysen dieser Abhandlung wurden geprüft und können im Folgenden als erfüllt vorausgesetzt werden.

45 Prof. Dr. Manfred Schmitt gebührt an dieser Stelle herzlicher Dank für die Anregung zu diesem Vorgehen im Rahmen seiner Tätigkeit als Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Forschungsprojekts *EINS – Einstellungen zu Inklusion in der Schule* der Universität Hildesheim.

Bildung

Um die separaten Varianzanteile *BiU-Erwartung* und *BiU-Wert* aus *BiU-Einstellung (ExW)* herauszupartialisieren werden multiple Regressionsanalysen für jeden Produktterm berechnet. Innerhalb jeder Analyse wird das Kriterium *BiU-Einstellung (ExW)* durch die Prädiktoren *BiU-Erwartung* und *BiU-Wert* vorhergesagt, wobei der residualisierte Produktterm *BiU-Einstellung (R)* gebildet wird. Die interne Konsistenz der 18 residualisierten Produktterme ist zu niedrig ($\alpha = .34$), um diese zu einer reliablen Gesamtskala *BiU-Einstellung (R)* zusammenzufassen. Die Struktur der residualisierten Produktterme wurde mittels explorativer Faktorenanalyse geprüft. Dabei wurden sechs Items aufgrund hoch negativer bzw. doppelter Faktorladungen ausgeschlossen. Zwei Faktoren weisen eine Gesamtvarianz von 40,99 % auf, wobei die Items, die auf Faktor 1 laden, positive Konsequenzen bilingualen Unterrichts widerspiegeln. *BiU-Nutzen (R)* weist eine ausreichende interne Konsistenz ($\alpha = .70$) und niedrige bis moderate Trennschärfen auf ($rit = .21 - rit = .61$). Die Skala korreliert schwach positiv mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .11, p > .05$), sodass es sich um eine reliable, jedoch nicht valide Skala handelt. Auf Faktor 2 laden Items, die negative Konsequenzen bilingualen Unterrichts enthalten. Jedoch weist *BiU-Kosten (R)* eine niedrige interne Konsistenz auf ($\alpha = .54$), sodass keine reliable Skala gebildet werden konnte.

Zusätzlich wurde versucht, Subskalen aufgrund verschiedener, inhaltlicher Kriterien zu bilden: Skalen, die positive bzw. negative Konsequenzen, Konsequenzen bezüglich der Lehrer_innen bzw. Schüler_innen und kognitive bzw. soziale Konsequenzen behandeln. Aufgrund zu niedriger interner Konsistenzen konnten jedoch ebenfalls keine reliablen Skalen gebildet werden.

Tab. 13. Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation (Studie 1A): Mustermatrix residualisierter Produktterme

Nr.	Item-Inhalt (gekürzt)	Faktor 1: BiU-Nutzen	Faktor 2: BiU-Kosten
8	Persönliche Weiterentwicklung (LuL)	.82	
10	Auseinandersetzung mit anderen Kulturen (SuS)	.75	
9	Kognitive Förderung (SuS)	.70	
5	Authentische Verwendung der Sprache (LuL)	.66	
12	Verbesserung beruflicher Zukunftschancen (SuS)	.46	
6	Anerkennung von außerhalb der Schule (LuL)	.34	
17	Anerkennung innerhalb der Schule (LuL)	.27	
13	Unterstützung durch Eltern (LuL)	.24	
15	Durcheinanderbringen verschiedener Sprachsysteme (SuS) (r)		.60
11	Unvollständige Vermittlung der Fachinhalte (SuS) (r)		.46
18	Erschweren der Entwicklung deutscher Sprache (SuS) (r)		.44
14	Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung (LuL) (r)		.42

Anmerkung: N = 296

Diskussion

Zusammenfassend konnte mithilfe der residualisierten Produktterme keine reliable und valide Einstellungsskala gebildet werden. Aufgrund hoher negativer und doppelter Faktorladungen standen deutlich weniger Items für die faktorenanalytische Subskalenbildung zur Verfügung: Diesbezüglich bleibt insbesondere die Bedeutung negativ ladender Residuen unklar, da aufgrund der Rekodierung der Erwartungskomponente positive Faktorladungen erwartet werden. Weitere Schwierigkeiten der Verwendung residualisierter Produktterme resultieren daraus, dass Residuen sich innerhalb der Regressionsanalyse aus der Subtraktion der Modellschätzungen von den empirischen Daten ergeben: Zum einen ist unklar, wie viel valide Information die residualisierten Produktterme enthalten, wenn diese als Einstellungsmaß ihrerseits in Regressionsanalysen eingehen (nicht zuletzt, da Residuen – der im vorliegenden Fall bereits residualisierten Werte – im

Rahmen der Voraussetzungsprüfung bedeutsam sind). Zum anderen basieren die residualisierten Produktterme nicht nur auf individuellen Werten, sondern sind auch von der Verteilung innerhalb der jeweiligen Stichprobe, d. h. dem Antwortverhalten anderer abhängig. Zusammenfassend scheint die Verwendung residualisierter Produktterme keinen adäquaten Umgang mit den Problemen klassischer Produktterme zu ermöglichen. Wiederum leiten rechnerische Schwierigkeiten dabei zu konzeptuellen Fragen: Bedeutet, dass residualisierte Produktterme allein die Interaktion der Erwartungs- und Wert-Komponente beinhalten – ohne Information zu den Komponenten, deren Interaktion sie enthalten –, den Verzicht auf valide einstellungsrelevante Informationen?

Tab. 14. Übersicht psychometrischer Eigenschaften residualisierter Einstellungsmaße (Studie 1A)

(Potenzielle) Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>BiU-Einstellung (R)</i>	Residualisierte Produktterme	–	$\alpha = .34$	–	–
<i>BiU-Nutzen (R)</i>	Residualisierte Produktterme der Items 8, 10, 9, 5, 12, 6, 17 & 13	M = .01 (SD = .53)	$\alpha = .70$	$r_{it} = .21$ – $r_{it} = .61$	$r = .11^*$
<i>BiU-Kosten (R)</i>	Residualisierte Produktterme der Items 15, 11, 18 & 14	–	$\alpha = .54$	–	–

Anmerkungen: N = 296 – 359; * $p < .05$

Multiplikative Verknüpfung der z-standardisierten Erwartungs- und Wert-Komponenten

Als weitere Alternative zur Reduktion der Skalierungsabhängigkeit des Produktterms wurde die lineare Transformation der Erwartungs- und Wert-Komponenten verfolgt: Z-transformierte Stichprobenwerte ergeben sich, indem die Abweichung der ursprünglichen Messwerte von ihren Mittelwerten durch ihre Standardabweichung geteilt werden (Döring & Bortz, 2016; Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2006). Der Mittelwert der z-Werte liegt bei 0; bei Normalverteilung der Originalwerte sind die z-Werte standardnormalverteilt (d. h. die Standardabweichung beträgt 1). Die Stichprobenwerte werden demzufolge nicht mehr in Original-Maßeinheiten, sondern in Vielfachen der Standardabweichung der Stichprobe gemessen, was die Vergleichbarkeit der Stichprobenwerte erhöht. Die Korrelationen des auf standardisierten Werten beruhenden Produktterms sind folglich weiterhin abhängig von der Skalierung – jedoch von derselben, sodass diese konstant gleich gehalten werden kann. Die Verwendung des z-standardisierten Produktterms soll demzufolge weniger die Überwindung bzw. (Auf-)Lösung des Problems als einen verantwortungsbewussten Umgang mit methodischen und theoretischen Herausforderungen des multiplikativen Terms darstellen.

Bildung

Die standardisierten Werte werden bei der Ausgabe der deskriptiven Statistik der Erwartungs- und Wert-Komponente gespeichert: Erwartungsgemäß sind die einzelnen z-standardisierten Erwartungs- und Wert-Komponenten bei Mittelwerten M = 0 nicht normalverteilt ($p < .01$). Vor der multiplikativen Verknüpfung werden beide Komponenten separat betrachtet: *BiU-Erwartung (z)* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; M = -.05; SD = .41). Nach Ausschluss der Items 3 und 13 weist die Skala eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .85$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .21$ – $r_{it} = .69$). *BiU-Erwartung (z)* korreliert hoch mit *BiU-Einstellung (direkt)* ($r = .75$, $p < .01$). Diese Kennwerte weisen auf eine reliable und valide Einstellungsskala hin. *BiU-Wert (z)* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; M = .00; SD = .53). Die interne Konsistenz der Skala fällt hoch ($\alpha = .84$) und die Trennschärfen moderat aus ($r_{it} = .28$ – $r_{it} = .56$). Dies deutet auf eine reliable Skala hin, die gleichwohl deutlich geringer mit *BiU-Einstellung (direkt)* korreliert ($r = .19$, $p < .01$).

Nach multiplikativer Verknüpfung der z-standardisierten Erwartungs- und Wert-Komponenten ist die interne Konsistenz von *BiU-Einstellung* (z) niedrig ($\alpha = .50$), sodass keine reliable Skala gebildet werden kann. Die Struktur der z-standardisierten Produktterme wurde mittels explorativer Faktorenanalyse geprüft. Zwei Items wurden aufgrund negativer Faktorenladungen ausgeschlossen. Zwei Faktoren klären eine Gesamtvarianz von 35,20 % auf. Die Items auf Faktor 1 spiegeln positive Konsequenzen bilingualen Unterrichts wider. *BiU-Nutzen* (z) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .78$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .26 - r_{it} = .72$), erweist sich jedoch als statistisch unabhängig von *BiU-Einstellung* (*direkt*) ($r = .02, p > .05$). Auf Faktor 2 laden Items, die negative Konsequenzen bilingualen Unterrichts enthalten. *BiU-Kosten* (z) weist eine niedrige interne Konsistenz auf ($\alpha = .54$), weshalb keine reliable Skala gebildet werden kann. Die Subskalenbildung aufgrund inhaltlicher Dimensionen ergibt zwei mit zufriedenstellenden psychometrischen Eigenschaften: *BiU-Vorteile* (z) umfasst Items, die positive Konsequenzen bilingualen Unterrichts thematisieren. Die interne Konsistenz ist hoch ($\alpha = .79$), die Trennschärfen sind moderat ($r_{it} = .22 - r_{it} = .69$).⁴⁶ *BiU-Vorteile* (z) erweist sich jedoch als statistisch unabhängig von *BiU-Einstellung* (*direkt*) ($r = -.01, p > .05$). *BiU-Nachteile* (z) beinhaltet Items, die negative Konsequenzen bilingualen Unterrichts thematisierten. Die interne Konsistenz der Skala ist fragwürdig ($\alpha = .61$), die Trennschärfen fallen moderat aus ($r_{it} = .22 - r_{it} = .39$). *BiU-Nachteile* (z) zeigt schwach positive Zusammenhänge mit *BiU-Einstellung* (*direkt*) ($r = .27, p < .01$). Insgesamt kann keine Subskala gebildet werden, die die Kriterien der Reliabilität und Validität erfüllt.

Tab. 15. Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (Studie 1A): Mustermatrix z-standardisierter Produktterme

Nr.	Item-Inhalt (gekürzt)	Faktor 1: <i>BiU-Nutzen</i>	Faktor 2: <i>BiU-Kosten</i>
8	Persönliche Weiterentwicklung (LuL)	.87	
9	Kognitive Förderung (SuS)	.81	
10	Auseinandersetzung mit anderen Kulturen (SuS)	.75	
5	Authentische Verwendung der Sprache (LuL)	.66	
12	Verbesserung beruflicher Zukunftschancen (SuS)	.49	
6	Anerkennung von außerhalb der Schule (LuL)	.44	
7	Eignung für alle (SuS)	.29	
17	Anerkennung innerhalb der Schule (LuL)	.28	
13	Unterstützung durch Eltern (LuL)	.20	
15	Durcheinanderbringen verschiedener Sprachsysteme (SuS) (r)		.56
14	Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung (LuL) (r)		.51
11	Unvollständige Vermittlung der Fachinhalte (SuS) (r)		.50
18	Erschweren der Entwicklung deutscher Sprache (SuS) (r)		.46
3	Besondere Beobachtung (LuL)		.30
2	Spannungen im Kollegium (LuL) (r)		.28
4	Hemmung der Motivation (SuS) (r)		.24

Anmerkung: $N = 296$

Synopse

BiU-Einstellung (*ExW*) erfüllt die Kriterien für eine reliable und valide Einstellungsskala, während die ebenfalls reliable Skala *BiU-Erwartung* engere Zusammenhänge mit dem validierenden Direktmaß *BiU-Einstellung* (*direkt*) aufweist. In Reaktion auf rechnerische und konzeptuelle Schwierigkeiten mit dem Erwartungs-Wert-Modell (z. B. dessen Skalierungsabhängigkeit) wird die Verwendung residualisierter Pro-

⁴⁶ Items 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 und 17.

dukterterme als Einstellungsmaß geprüft: Auf diese Weise jedoch lässt sich keine reliable und valide Einstellungsskala bilden. Gleichfalls gehen mit der Residualisierung spezifische theoretische und methodische Herausforderungen einher. Infolge der z-Standardisierung der Erwartungs- und Wert-Komponenten lässt sich schließlich eine reliable Subskala *BiU-Nutzen* (*z*) bilden, die sich jedoch als statistisch unabhängig von *BiU-Einstellung* (*direkt*) erweist. Demgegenüber erfüllt die Skala der z-standardisierten Erwartungskomponente *BiU-Erwartung* (*z*) die Kriterien einer reliablen und validen Einstellungsskala: Die Skala zeigt insgesamt die stärksten Zusammenhänge mit dem validierenden Direktmaß. *BiU-Erwartung* (*z*) korreliert zudem erwartungsgemäß positiv mit *BiU-Wert* (*z*). Bivariate Zusammenhänge mit spezifischen Kovariaten werden im Folgenden betrachtet. Insgesamt scheint sich die Messgenauigkeit mit den Verrechnungen der Erwartungs- und Wertkomponenten zu verringern: Dieser Befund deckt sich mit denen anderer Untersuchungen, die dem Erwartungs-Wert-Ansatz kritisch gegenüberstehen (vgl. Gagné & Godin, 2000). Aufgrund der gegebenen psychometrischen Eigenschaften dieser und anderer potenzieller Einstellungsskalen – sowie der Abwägung von deren jeweiligen theoretischen und methodischen Problemen – erscheint die Verwendung der deskriptiven Einstellungskomponente *BiU-Erwartung* (*z*) als einstellungsäquivalentes Maß insgesamt gerechtfertigt. Die geteilten Varianzanteile mit dem Direktmaß zur Einstellungserfassung und mit der evaluativen Komponente legen zudem nahe, dass die Äußerung der auf bilingualen Unterricht bezogenen Erwartungen nicht allein deskriptiv erfolgt, sondern durch (automatische) Evaluationen beeinflusst wird.

Tab. 16. Übersicht psychometrischer Eigenschaften z-standardisierter Einstellungsmaße (Studie 1A)

(Potenzielle) Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>BiU-Erwartung</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Erwartungskomponenten (außer Items 3 und 13)	M = -.05 (SD = .41)	$\alpha = .85$	$r_{it} = .21 - r_{it} = .69$	.75**
<i>BiU-Wert</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Wert-Komponente	M = .00 (SD = .53)	$\alpha = .84$	$r_{it} = .28 - r_{it} = .56$	.19**
<i>BiU-Einstellung</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Produktterme	–	$\alpha = .50$	–	–
<i>BiU-Nutzen</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Produktterme der Items 8, 9, 10, 5, 12, 6, 17, 7 & 13	M = .42 (SD = .83)	$\alpha = .78$	$r_{it} = .26 - r_{it} = .72$	.02
<i>BiU-Vorteile</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Produktterme der Items 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 & 17	M = .44 (SD = .82)	$\alpha = .79$	$r_{it} = .22 - r_{it} = .69$	-.01
<i>BiU-Nachteile</i> (<i>z</i>)	Z-standardisierte Produktterme der Items 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16 & 18	M = -.05 (SD = .57)	$\alpha = .61$	$r_{it} = .22 - r_{it} = .39$	.27**

Anmerkungen: N = 296 – 359; * $p < .05$; ** $p < .01$

Struktur bereichsspezifischer Kovariate im Erwartungs-Wert-Format

Die konzeptuelle und rechnerische Auseinandersetzung mit dem Erwartungs-Wert-Ansatz betrifft neben dem Einstellungsmaß weitere spezifisch auf bilingualen Unterricht bezogene Variablen: Die beiden Komponenten der subjektiven Norm *normative BiU-Überzeugung* (M = 3.77, SD = .73) und *BiU-Commitment* (M = 4.10, SD = .63) sind nicht normalverteilt ($p < .01$). *Normative BiU-Überzeugung* (*z*) (M = .00; SD = .66) weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .84$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .37 - r_{it} = .59$). *BiU-Commitment* (*z*) (M = -.00; SD = .67) verfügt ebenfalls über zufriedenstellende psychometrische Eigenschaften ($\alpha =$

.83 und $r_{it} = .29 - r_{it} = .70$). Erwartungsgemäß hängen beide Skalen deutlich positiv miteinander ($r = .58$, $p < .01$) und mit konzeptuell ähnlichen Maßen zusammen. Die multiplikative Verknüpfung *subjektive BiU-Norm* (z) ist nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = .56$, $SD = .72$). Ihre interne Konsistenz fällt zufriedenstellend ($\alpha = .73$), die Trennschärfe moderat aus ($r_{it} = .27 - r_{it} = .64$). *Subjektive BiU-Norm* (z) hängt entgegen der Erwartung negativ mit *normative BiU-Überzeugung* (z), *BiU-Commitment* (z), *BiU-Erwartung* (z) und *pädagogische Erwartung* (z) zusammen.

Die beiden Komponenten der pädagogischen Einstellung *pädagogische Erwartung* ($M = 4.33$; $SD = .33$) und *pädagogischer Wert* ($M = 4.32$; $SD = .37$) sind nicht normalverteilt ($p < .01$). *Pädagogische Erwartung* (z) ($M = -.01$; $SD = .52$) weist (ohne Item 5) eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .77$) und moderate Trennschärfe auf ($r_{it} = .32 - r_{it} = .48$). Auch *pädagogischer Wert* (z) ($M = -.00$; $SD = .52$) verfügt (ohne Item 5) über eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .78$) und moderate Trennschärfe ($r_{it} = .25 - r_{it} = .48$). Die Komponenten korrelieren sehr hoch positiv miteinander ($r = .85$, $p < .01$) und ebenfalls positiv mit konzeptuell ähnlichen Maßen. Die multiplikative Verknüpfung *pädagogische Einstellung* (z) verfügt über eine niedrige interne Konsistenz ($\alpha = .45$), sodass keine reliable Skala gebildet werden kann. Im Rahmen der faktorenanalytischen Prüfung ließen sich ebenfalls keine intern konsistenten Subskalen auf Grundlage des Produktterms bilden.

Die Komponenten der kulturbezogenen Einstellung *kulturbezogene Erwartung* ($M = 4.15$; $SD = .80$) und *kulturbezogener Wert* ($M = 4.20$; $SD = .60$) sind nicht normalverteilt ($p < .01$). *Kulturbezogene Erwartung* (z) ($M = -.01$; $SD = .81$) weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .81$) und morderate Trennschärfe auf ($r_{it} = .59 - r_{it} = .71$). *Kulturbezogener Wert* (z) ($\alpha = .59$) und *kulturbezogene Einstellung* (z) ($\alpha = .55$) weisen niedrige interne Konsistenzen auf, weshalb auf Skalenbildung verzichtet wurde.

Tab. 17. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 1A): Bereichsspezifische Kovariate im Erwartungs-Wert-Format

Skala bzw. Item	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>Normative BiU-Überzeugung</i> (z)	$M = .00$ ($SD = .66$)	$\alpha = .84$; $r_{it} = .37 - r_{it} = .59$
<i>BiU-Commitment</i> (z)	$M = -.00$ ($SD = .67$)	$\alpha = .83$; $r_{it} = .29 - r_{it} = .70$
<i>Pädagogische Erwartung</i> (z)	$M = -.01$ ($SD = .52$)	$\alpha = .77$; $r_{it} = .25 - r_{it} = .48$
<i>Pädagogischer Wert</i> (z)	$M = -.00$ ($SD = .52$)	$\alpha = .78$; $r_{it} = .25 - r_{it} = .48$
<i>Kulturbezogene Erwartung</i> (z)	$M = -.01$ ($SD = .81$)	$\alpha = .81$; $r_{it} = .59 - r_{it} = .71$

Anmerkung: $N = 156 - 325$

Insgesamt wiederholen sich in der Bildung der Skalen der auf bilingualen Unterricht bezogenen Kovariate im Erwartungs-Wert-Format die Befundmuster, die sich bezüglich des Einstellungsmaßes zeigen: Bezüglich der subjektiven Norm und pädagogischen Einstellung verschlechterte die Verknüpfung der Erwartungs- und Wert-Komponente die psychometrischen Eigenschaften der Skalen, während sich bezüglich kulturbezogener Einstellung keine Skala aus der Wert-Komponente bilden ließ.

Im Folgenden werden die korrelativen Zusammenhänge zwischen den innovationsbezogenen Maßen betrachtet: *BiU-Erwartung* (z) verfügt über durchgehend statistisch signifikante positive Korrelationen mit den spezifischen Kovariaten: Als hoch sind dabei die bivariaten Zusammenhänge mit *BiU-Commitment* (z), *kulturbezogene Erwartung* (z), *BiU-SWE* und *Mehrsprachigkeit im Alltag* einzustufen. Auch dies bestätigt die Validität der Skala *BiU-Erwartung* (z) und rechtfertigt ihre Verwendung als Einstellungsmaß. Die bereichsspezifischen Kovariate hängen ebenfalls erwartungskonform positiv miteinander zusammen; die meisten dieser bivariaten Zusammenhänge fallen in statistisch signifikanter Höhe aus. *BiU-Wert* (z) weist enge korrelative Beziehungen mit *pädagogische Erwartung* (z) und *pädagogischer Wert* (z) auf. Enge bivariaten Zusammenhänge sind auch bei den beiden Komponenten der auf bilingualen Unterricht bezogenen subjektiven Norm *normative BiU-Überzeugung* (z) und *BiU-Commitment* (z) zu verzeichnen. Darüber hinaus korreliert *BiU-Commitment* (z) auch hoch positiv mit *pädagogische Erwartung* (z), *pädagogischer Wert* (z), *kulturbezogene Erwartung* (z) und *Mehrsprachigkeit im Alltag*. Auch die weiteren auf bilingualen Unterricht bezogenen Maße hängen signifikant positiv miteinander zusammen. Als besonders hoch ist dabei der Zusammenhang zwischen den beiden Komponenten der pädagogischen Einstellung *pädagogische Erwartung*

(z) und *pädagogischer Wert* (z). Nicht statistisch signifikant fallen indessen nur zwei Zusammenhänge aus: jene zwischen *kulturbezogene Erwartung* (z) und *BiU-Wert* (z) sowie *normative BiU-Überzeugung* (z). Insgesamt jedoch bestätigen die engen korrelativen Beziehungen zwischen den auf bilingualen Unterricht bezogenen Maßen deren konzeptuelle Ähnlichkeit und können daher als weitere Indizien für deren Validität verstanden werden.

Tab. 18. Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): *BiU-Erwartung* (z) und spezifische Kovariate

	<i>BiU-Erwartung</i> (z)	<i>BiU-Wert</i> (z)	<i>Normative BiU-Überzeugung</i> (z)	<i>BiU-Commitment</i> (z)	<i>BiU-SWE</i>	<i>Päd. Erwartung</i> (z)	<i>Päd. Wert</i> (z)	<i>Kulturbezogene Erwartung</i> (z)	<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>
<i>BiU-Wert</i> (z)	.33**	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Normative BiU-Überzeugung</i> (z)	.30**	.29**	–	–	–	–	–	–	–
<i>BiU-Commitment</i> (z)	.63**	.38**	.58**	–	–	–	–	–	–
<i>BiU-SWE</i>	.45**	.38**	.26**	.38**	–	–	–	–	–
<i>Päd. Erwartung</i> (z)	.30**	.48**	.28**	.47**	.35**	–	–	–	–
<i>Päd. Wert</i> (z)	.33**	.47**	.28**	.56**	.39**	.85**	–	–	–
<i>Kulturbezogene Erwartung</i> (z)	.58**	.10	.10	.44**	.23**	.16**	.20**	–	–
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	.42**	.14*	.37**	.52**	.41**	.16**	.25**	.28**	–
<i>Innovationsneigung</i>	.20**	.13*	.19**	.32**	.29**	.25**	.29**	.18**	.35**

Anmerkungen: N = 144 – 338; ** p < .01; * p < .05

5.4.4.2 Forschungsleitende Annahme 1

Konkrete Erfahrungen mit der Umsetzung bilingualen Unterrichts bedingen und folgen auf die Einstellung und Einstellungsentwicklung Lehrender bezüglich dieser Unterrichtsform:

Forschungsleitende Annahme 1: Einstellungsentwicklung

Auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellungen entwickeln sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte.

Diese Annahme impliziert zwei Wirkrichtungen, innerhalb derer auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellungen sowohl als unabhängige als auch als abhängige Variablen der Umsetzungserfahrungen fungieren. Als Einstellungsmaß wird *BiU-Erwartung* (z) verwendet. Die Erfahrungen der Lehrkräfte mit bilinguaem Unterricht werden über verschiedene Parameter operationalisiert (vgl. Kapitel 5.4.1.2):

- Umsetzung bilingualen Unterrichts mithilfe zweier Maße: *BiU-Umsetzung* gibt Auskunft darüber, ob die Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt bilingual unterrichteten oder nicht; *BiU-Umsetzung* (4) differenziert zusätzlich, ob die nicht-umsetzenden Lehrkräfte in der Vergangenheit bilingual unterrichteten, die Umsetzung planen bzw. Interesse hieran haben oder nicht.
- Sowie falls ja:
 - seit wann die Lehrkräfte diese Unterrichtsform umsetzen (*BiU-Dauer*),
 - wie viele ihrer Wochenstunden sie in einer zusätzlichen Sprache unterrichten (*BiU-Intensität*),
 - wie viele zusätzliche Sprachen sie dabei verwenden (Summe der *BiU-Sprachen*) und
 - mit wie vielen Institutionen sie bezüglich der Unterrichtsform kooperieren (Summe der *BiU-Kooperationen*).

Die Annahme der wechselseitigen Beziehung zwischen den einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen wird mithilfe korrelativer Analysen, t-Tests und Varianzanalysen überprüft.

Die bivariaten Zusammenhänge zeigen gemischte Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen Einstellungen Lehrender in Bezug auf bilingualen Unterricht und entsprechenden Umsetzungserfahrungen: Erwartungskonform korreliert das Einstellungsmaß *BiU-Erwartung* (z) positiv mit *BiU-Umsetzung* ($r = .36, p < .01$). Demgegenüber erweist sich *BiU-Erwartung* (z) als statistisch unabhängig von *BiU-Dauer* ($r = .06, p > .05$), *BiU-Intensität* ($r = .08, p > .05$), Summe der *BiU-Sprachen* ($r = .15, p > .05$) sowie der *BiU-Kooperationen* ($r = .23, p > .05$).

Tab. 19. Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): *BiU-Erwartung* (z) und Erfahrungsmaße

	<i>BiU-Umsetzung</i>	<i>BiU-Dauer</i>	<i>BiU-Intensität</i>	Summe der <i>BiU-Sprachen</i>	Summe der <i>BiU-Kooperationen</i>
<i>BiU-Erwartung</i> (z)	.36**	.06	.08	.15	.23

Anmerkungen: $N = 74 - 358$; ** $p < .01$

Mithilfe von t-Tests werden die signifikanten Mittelwertsdifferenzen des Einstellungsmaßes in Abhängigkeit von der Umsetzung bilingualen Unterrichts geprüft. Erwartungskonform unterscheidet sich dabei der Mittelwert der *BiU-Erwartung* (z) bilingual unterrichtender Lehrkräfte signifikant von jenem nicht bilingual unterrichtender: *BiU-Erwartung* (z) fällt bei Lehrkräften, die zum Befragungszeitpunkt bilingual unterrichteten, signifikant positiver aus als bei Lehrkräften, die dies nicht taten. Diese Mittelwertsdifferenzen werden auf Item-Ebene bezüglich 14 der 18 einzelnen Erwartungs-Komponenten statistisch signifikant. Dasselbe Muster zeigt sich bezüglich ausgewählter innovationsspezifischer Kovariate des Einstellungsmaßes. So hat die Umsetzung bilingualen Unterrichts Auswirkungen auf die Ausprägungen von *BiU-Wert* (z), *normative BiU-Überzeugung* (z) und *BiU-Commitment* (z): Die verschiedenen auf bilingualen Unterricht bezogenen Variablen fallen bei Lehrkräften, die zum Befragungszeitpunkt bilingual unterrichteten, signifikant positiver aus als bei Lehrkräften, die dies nicht taten. Hingegen weisen Lehrkräfte, die bilingualen Unterricht lange und intensiv und in verhältnismäßig vielen Sprachen umsetzen sowie bezüglich des bilingualen Unterrichts mit anderen kooperieren keine positiveren Einstellungen diesem gegenüber auf als Lehrkräfte, die bilingualen Unterricht kürzer und weniger intensiv umsetzen und diesbezüglich nicht kooperieren.

Tab. 20. Mittelwertsdifferenzen (Studie 1A): Spezifische Kovariate in Abhängigkeit von *BiU-Umsetzung*

	Umsetzende ($N = 136$)	Nicht-Umsetzende ($N = 223$)	Teststatistik
<i>BiU-Erwartung</i> (z)	$M = .24$ ($SD = .47$)	$M = -.16$ ($SD = .55$)	$t(294) = -6.53, p < .01$
<i>BiU-Wert</i> (z)	$M = .12$ ($SD = .47$)	$M = -.08$ ($SD = .54$)	$t(294) = -3.37, p < .01$
<i>Normative BiU-Überzeugung</i> (z)	$M = .19$ ($SD = .61$)	$M = -.13$ ($SD = .65$)	$t(312) = -4.42, p < .01$
<i>BiU-Commitment</i> (z)	$M = .29$ ($SD = .51$)	$M = -.19$ ($SD = .66$)	$t(312) = -6.86, p < .01$

Anmerkungen: $N = 294 - 336$; ein negativer t-Wert bedeutet, dass der Mittelwert der jeweiligen Variable bei bilingualen Unterricht umsetzenden Lehrkräften signifikant größer ist als bei Lehrkräften, die bilingualen Unterricht nicht umsetzen

Über einfaktorielle Varianzanalyse werden Unterschiede hinsichtlich *BiU-Erwartung* (z) in Abhängigkeit von der Umsetzung genauer betrachtet; bezüglich der Umsetzung bilingualen Unterrichts werden hier verschiedene Gruppen Lehrender differenziert. Die Voraussetzungen zur Durchführung des Verfahrens wurden mittels Normalverteilungs- und Levene-Tests geprüft und können als erfüllt gelten. Den Post-hoc-Prüfungen liegen Ergebnisse des Scheffé-Tests zugrunde. Erwartungskonform zeigen sich signifikante Unterschiede ($F(4) = 22.13; p < .01$). Mit einer Varianzaufklärung von 23 % liegt nach Cohen (1992) ein starker Effekt der *BiU-Umsetzung* (4) auf die Ausprägung der *BiU-Erwartung* (z) vor, obgleich nicht alle Mittelwerte sich signifikant voneinander unterscheiden: Die auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen der Lehrkräfte, die diese Unterrichtsform nicht umsetzen und kein Interesse hieran haben, fallen signifikant negativer aus als Einstellungen der Lehrkräfte, die bilingualen Unterricht zum Befragungszeitpunkt oder in der

Vergangenheit umsetzten bzw. die Umsetzung planten ($M = -.42$; $SD = .59$; $p < .05$). Am höchsten fällt der Mittelwert der Lehrkräfte aus, die zum Befragungszeitpunkt bilingual unterrichteten ($M = .24$; $SD = .47$); dieser unterscheidet sich signifikant vom Mittelwert derjenigen Lehrkräfte, die Interesse an der Umsetzung äußern ($M = -.03$; $SD = .55$; $p < .05$).

5.4.4.3 Forschungsleitende Annahme 2

Entwicklungsregulierende Ressourcen beeinflussen die Wechselbeziehungen zwischen den Erfahrungen mit bilingualem Unterricht und den hierauf bezogenen Einstellungen:

Forschungsleitende Annahme 2: Moderation durch entwicklungsregulierende Ressourcen
Ressourcen adaptiver Zielregulation moderieren die Wechselwirkungen zwischen auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen der Lehrkräfte.

Die entwicklungsregulierenden Ressourcen werden über die Prozesse der *hartnäckigen Zielverfolgung* und der *flexiblen Zielanpassung* operationalisiert, die im Rahmen des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation postuliert werden (Brandtstädter, 2007c, 2011; Brandtstädter & Renner, 1990; vgl. Kapitel 2.6). Im Folgenden werden moderierende Funktionen der beiden entwicklungsregulierenden Ressourcen separat betrachtet.

Hartnäckige Zielverfolgung

Die bivariaten Zusammenhänge verdeutlichen, dass *hartnäckige Zielverfolgung* positiv mit *BiU-Erwartung* (z) ($r = .20$, $p < .01$) zusammenhängt, jedoch statistisch unabhängig von *BiU-Umsetzung* ist ($r = .10$, $p > .05$). Mittels mehrfaktorieller Varianzanalyse wird untersucht, ob die Varianz der auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen der Lehrkräfte durch Umsetzungserfahrungen und die entwicklungsregulierende Ressource sowie die Interaktion beider Variablen erklärt werden kann. *Hartnäckige Zielverfolgung* wurde zu diesem Zweck dichotomisiert, d. h. entlang des Mittelwerts in zwei Gruppen mit niedriger bzw. hoher Ausprägung aufgeteilt. Das Gesamtmodell ist statistisch signifikant ($F(3) = 19.76$; $p < .01$; $R^2 = .18$; korr. $R^2 = .17$). Je nach *BiU-Umsetzung* werden unterschiedliche Ausprägungen an *BiU-Erwartung* (z) berichtet ($F(1) = 43.13$; $p < .01$). Ebenfalls werden in Abhängigkeit von *hartnäckige Zielverfolgung* (*dichotom*) verschiedene Ausprägungen von *BiU-Erwartung* (z) angegeben ($F(1) = 10.67$; $p < .01$). Gleichwohl zeigt sich keine signifikante Interaktion von *BiU-Umsetzung* und *hartnäckige Zielverfolgung* (*dichotom*) ($F(1) = 1.53$; $p > .05$). Dies weist darauf hin, dass sich *BiU-Umsetzung* nicht in Abhängigkeit der Ausprägung von *hartnäckige Zielverfolgung* (*dichotom*) unterschiedlich auf *BiU-Erwartung* (z) auswirkt.

Die Moderationsannahme wird mittels einer multiplen hierarchischen Regression überprüft (Baron & Kenny, 1986)⁴⁷: Getestet wird der moderierende Einfluss von *hartnäckige Zielverfolgung* auf den Zusammenhang zwischen *BiU-Umsetzung* und *BiU-Erwartung* (z). Zur Prüfung der Interaktion zwischen *BiU-Umsetzung* und *hartnäckige Zielverfolgung* wurde ein Produktterm beider Variablen gebildet und in das multiple Regressionsmodell integriert. Zur Vermeidung von Multikollinearität wurden Prädiktor und Moderator vorab zentralisiert (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003).

Die Analyse zeigt, dass *BiU-Umsetzung* und *hartnäckige Zielverfolgung* das Kriterium *BiU-Erwartung* (z) statistisch signifikant voraussagen ($F(2, 269) = 27.17$, $p < .01$). Modell 1 weist eine mittlere Anpassungsgüte auf ($R^2 = .17$; korr. $R^2 = .16$): Durch die Haupteffekte der Prädiktoren *BiU-Umsetzung* und *hartnäckige Zielverfolgung* lassen sich 17 % der Varianz des Kriteriums *BiU-Erwartung* (z) erklären. Die Beta-Gewichte von *BiU-Umsetzung* ($\beta = .36$, $p < .01$) und von *hartnäckige Zielverfolgung* werden statistisch signifikant ($\beta = .16$, $p < .01$). In Modell 2 bleiben die Regressionskoeffizienten der beiden Prädiktoren (nahezu) unverändert, während zusätzlich der des Interaktionsterms statistisch signifikant wird ($\beta = .11$, $p < .05$). Auch die Änderung der durch die Prädiktoren gemeinsam aufgeklärten Varianz von Modell 1 zu Modell 2 fällt in statistisch signifikanter Höhe aus (Änderung in $F(1, 268) = 3.90$, $p < .05$). Modell 2 weist mit einem Bestimmtheitsmaß

47 Dieses Vorgehen findet auch auf die folgenden Moderationsanalysen der Abhandlung Anwendung und wird darum nicht wiederholt erwähnt werden.

in Höhe von $R^2 = .18$ (korr. $R^2 = .17$) eine moderate Anpassungsgüte auf: 18 % der Varianz des Kriteriums *BiU-Erwartung* (z) werden durch das Modell mit den drei Prädiktoren erklärt.

Tab. 21. Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von *BiU-Erwartung* (z) durch *BiU-Umsetzung*, *hartnäckige Zielverfolgung* und deren Interaktion

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	-.03	.03	
<i>BiU-Erwartung</i>	.40	.06	.36**
<i>BiU-Wert</i>	.17	.08	.16**
(Konstante)	-.01	.03	
<i>BiU-Erwartung</i>	.40	.06	.36**
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	.16	.06	.15**
<i>BiU-Umsetzung</i> * <i>hartnäckige Zielverfolgung</i>	.25	.13	.11*

Anmerkungen: N = 272; ** $p < .01$; * $p < .05$

Die Spezifizierung des Zusammenhangs, auf der auch die folgende grafische Darstellung basiert, beruht auf Simple-Slope-Analysen: Eine niedrige Ausprägung der *hartnäckigen Zielverfolgung* wird mithilfe des empirischen Minimums dargestellt, während der Skalen-Mittelwert eine mittlere und das empirische Maximum eine hohe Ausprägung der Variablen abbilden. Die Simple-Slope-Analyse zeigt erwartungskonform, dass die entwicklungsregulierende Ressource *hartnäckige Zielverfolgung* den positiven Zusammenhang zwischen *BiU-Umsetzung* und *BiU-Erwartung* (z) beeinflusst: Bei hoher Ausprägung der *hartnäckigen Zielverfolgung* ist der Zusammenhang zwischen *BiU-Umsetzung* und *BiU-Erwartung* (z) stärker ausgeprägt als bei niedriger Ausprägung der *hartnäckigen Zielverfolgung*. Für das empirische Minimum *hartnäckiger Zielverfolgung* löst sich der Zusammenhang ganz auf ($\beta = .10$, $p > .05$).

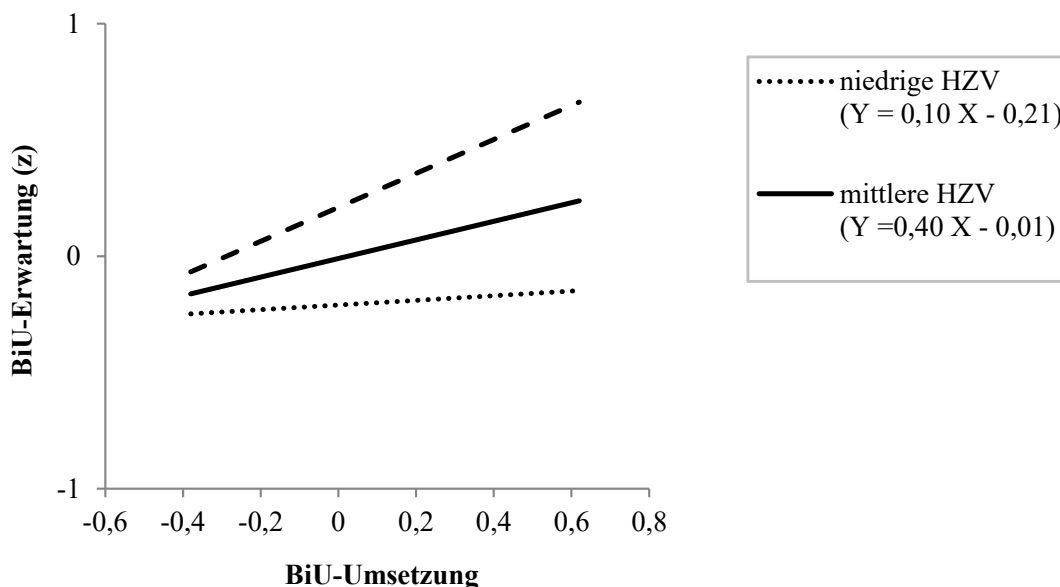


Abb. 4. Komplexe Wechselwirkung von *BiU-Umsetzung* und *hartnäckige Zielverfolgung* (HZV) in der Vorhersage der *BiU-Erwartung* (z) (Studie 1A)

Flexible Ziellanpassung

Ein moderierender Einfluss auf den Zusammenhang zwischen dem Erfahrungsmaß *BiU-Umsetzung* und dem Einstellungsmaß *BiU-Erwartung (z)* wird auch bezüglich der zweiten entwicklungsregulierenden Ressource untersucht: *Flexible Ziellanpassung* hängt positiv mit *BiU-Erwartung (z)* zusammen ($r = .18$, $p < .01$) und erweist sich ebenfalls als statistisch unabhängig von *BiU-Umsetzung* ($r = .00$, $p > .05$). Das Gesamtmodell im Rahmen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse ist statistisch signifikant ($F(3) = 19.74$; $p < .01$; $R^2 = .18$; korrr. $R^2 = .17$). Je nach *BiU-Umsetzung* werden unterschiedliche Ausprägungen an *BiU-Erwartung (z)* berichtet ($F(1) = 48.15$; $p < .01$). Ebenfalls werden in Abhängigkeit von *flexible Ziellanpassung (dichotom)* verschiedene Ausprägungen von *BiU-Erwartung (z)* angegeben ($F(1) = 11.77$; $p < .01$). Gleichwohl zeigt sich keine signifikante Interaktion von *BiU-Umsetzung* und *flexible Ziellanpassung (dichotom)* ($F(1) = 1.51$; $p > .05$). Dies weist darauf hin, dass sich *BiU-Umsetzung* nicht in Abhängigkeit der Ausprägung von *flexible Ziellanpassung (dichotom)* unterschiedlich auf *BiU-Erwartung (z)* auswirkt.

Mittels multipler hierarchischer Regressionsanalyse wird der moderierende Einfluss von *flexibler Ziellanpassung* auf den Zusammenhang zwischen *BiU-Umsetzung* und *BiU-Erwartung (z)* geprüft: *BiU-Umsetzung* und *flexible Ziellanpassung* sagen das Kriterium *BiU-Erwartung (z)* statistisch signifikant voraus ($F(2, 267) = 28.69$, $p < .01$). Modell 1 weist mit $R^2 = .18$ (korrr. $R^2 = .17$) eine moderate Anpassungsgüte auf (Cohen, 1992): 17 % der Varianz des Kriteriums *BiU-Erwartung (z)* lassen sich durch die Haupteffekte der Prädiktoren *BiU-Umsetzung* und *flexible Ziellanpassung* erklären. Die Beta-Gewichte von *BiU-Umsetzung* ($\beta = .38$, $p < .01$) und *flexible Ziellanpassung* ($\beta = .18$, $p < .01$) werden statistisch signifikant. Eine komplexe Interaktion bezüglich dieses Modells lässt sich empirisch hingegen nicht bestätigen: Der Einschluss des Interaktionsterms aus *BiU-Umsetzung* und *flexible Ziellanpassung* verbessert die Modellgüte nicht signifikant (Änderung in $F(1, 268) = .21$; $p > .05$).

Tab. 22. Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von *BiU-Erwartung (z)* durch *BiU-Umsetzung*, *flexible Ziellanpassung* und deren Interaktion

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	-.01	.03	
<i>BiU-Umsetzung</i>	.42	.06	.38**
<i>Flexible Ziellanpassung</i>	.18	.06	.18**
(Konstante)	-.01	.03	
<i>BiU-Umsetzung</i>	.43	.06	.38**
<i>Flexible Ziellanpassung</i>	.18	.06	.18**
<i>BiU-Umsetzung* flexible Ziellanpassung</i>	.05	.12	.03

Anmerkungen: N = 272; ** $p < .01$

5.4.4.4 Synopse

Im Laufe der Auswertung von Studie 1A verschoben sich die Auswertungsschwerpunkte: Zum einen wurde der Überprüfung der beiden vorab formulierten forschungsleitenden Annahmen die ausführliche Reflexion der Bildung einer Einstellungsskala vorangestellt. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Herausforderungen sowie der psychometrischen Eigenschaften verschiedener Skalen erschien die Verwendung der Skala der auf bilingualen Unterricht bezogenen z-standardisierten Erwartungen *BiU-Erwartung (z)* als Einstellungsmaß gerechtfertigt.

Auf dieser Grundlage konnten die beiden forschungsleitenden Annahmen im Rahmen der querschnittlichen Analysen nur teilweise bestätigt werden: Erwartungskonform mit der forschungsleitenden Annahme 1 zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen *BiU-Erwartung (z)* und dem Erfahrungsmaß *BiU-Umsetzung*. Gleichwohl erweisen sich weitere erfahrungsbezogene Maße als statistisch unabhängig von den auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen der befragten Lehrkräfte. Die forschungsleitende Annahme,

dass auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellungen sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte entwickeln, kann auf dieser Grundlage nur teilweise bestätigt werden: Erste querschnittliche Analysen zeigen nur vereinzelt auf Beziehungen zwischen einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen hin. Insbesondere die postulierte doppelte Wirkrichtung kann im Rahmen querschnittlicher Untersuchungen nicht geprüft werden. Erste längsschnittliche Analysen folgen in Kapitel 5.5.4, eine ausführliche Diskussion der Studien in Kapitel 7.2.

In Übereinstimmung mit der forschungsleitenden Frage 2 moderiert die entwicklungsregulierende Ressource *hartnäckige Zielverfolgung* die Beziehung zwischen *BiU-Umsetzung* und *BiU-Erwartung (z)*: Eine hohe Ausprägung *hartnäckiger Zielverfolgung* verstärkt den positiven Zusammenhang zwischen dem Erfahrung- und dem Einstellungsmaß bezüglich bilingualen Unterrichts. Hinsichtlich der zweiten entwicklungsregulierenden Ressource, der *flexiblen Zielanpassung*, hingegen zeigt sich kein solch moderierender Effekt. Die forschungsleitende Annahme, dass Prozesse adaptiver Zielregulation Wechselwirkungen zwischen auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen moderieren, konnte folglich bezüglich *hartnäckiger Zielverfolgung*, nicht aber flexibler Zielanpassung Bestätigung finden.

Die zweite Verschiebung der Auswertungsschwerpunkte umfasst die Exploration der Bedeutung weiterer potenzieller Bedingungen und Folgen des Einstellungskonzepts: Wenn die Beziehungen zwischen Einstellungen und Handlungserfahrungen einerseits und entwicklungsregulierenden Ressourcen andererseits weniger deutlich als erwartet ausfallen, wie verhält es sich dann mit der Binnenstruktur der konkret auf bilingualen Unterricht bezogenen Variablen? Und welche Bedeutung kommt übergeordneten Variablen zu? Im Fokus steht dabei – in Anlehnung an die forschungsleitende Annahme 1 – die Frage, ob die spezifischen und übergeordneten Kovariate als potenzielle Einstellungsbedingungen fungieren. Zudem wird – in Anlehnung an die forschungsleitende Annahme 2 – untersucht, ob sich unter Berücksichtigung der fokussierten Variablen komplexe Wechselwirkungen finden lassen. Sollte dies gelingen, können die bislang gefundenen Zusammenhänge umfassender beurteilt werden.

5.4.4.5 Explorative Erweiterung

Um zu prüfen, ob innerhalb des Fragebogens erhobene spezifische und übergeordnete Variablen als Einstellungsbedingungen fungieren, werden zunächst die bivariaten Zusammenhänge betrachtet. Die korrelativen Beziehungen zwischen dem Einstellungsmaß *BiU-Erwartung (z)* und spezifisch auf diese Unterrichtsform bezogenen Variablen wurden in *Tabelle 18* dargestellt: Hiernach weist *BiU-Erwartung (z)* durchgehend statistisch signifikante positive Beziehungen mit den auf bilingualen Unterricht bezogenen Variablen auf. Besonders eng sind die Korrelationen des Einstellungsmaßes mit *BiU-Commitment (z)* ($r = .63, p < .01$), *kulturbezogene Erwartung (z)* ($r = .58, p < .01$), *BiU-SWE* ($r = .45, p < .01$) und *Mehrsprachigkeit im Alltag* ($r = .42, p < .01$). Auch die bivariaten Zusammenhänge zwischen dem Einstellungsmaß und den übergeordneten Kovariaten fallen positiv aus: *BiU-Erwartung (z)* korreliert statistisch signifikant mit *allgemeine SWE* ($r = .17, p < .01$), *Innovationsneigung* ($r = .20, p < .01$), *Arbeitszufriedenheit* ($r = .24, p < .01$) und *Lebenszufriedenheit* ($r = .18, p < .01$). Gleichwohl ist *BiU-Erwartung (z)* statistisch unabhängig von *Offenheit für neue Erfahrungen* ($r = .12, p > .05$).

Tab. 23. Bivariate Zusammenhänge (Studie 1A): *BiU-Erwartung (z)* und übergeordnete Kovariate

	<i>Selbstwirksamkeitserwartung</i>	<i>Innovationsneigung</i>	<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	<i>Arbeitszufriedenheit</i>	<i>Lebenszufriedenheit</i>
<i>BiU-Erwartung (z)</i>	.17**	.20**	.12	.24**	.18**

Anmerkungen: N = 269 – 274; ** $p < .01$

Im nächsten Schritt werden die Beziehungen zwischen dem Einstellungsmaß und ausgewählten spezifischen und übergeordneten Variablen genauer untersucht: Dabei fungieren diejenigen spezifischen Variablen, die eng mit *BiU-Erwartung (z)* zusammenhängen, als potenzielle Prädiktoren. Die entwicklungsregulierenden Ressourcen sowie weitere übergeordnete Variablen werden innerhalb dieser Modelle als potenzielle Moderatoren getestet. Die systematische Durchführung verschiedener Analysen ergab zwei Regressionsmodelle mit signifikantem Interaktionsterm der beiden jeweils berücksichtigten Prädiktoren.

Die Prädiktoren *BiU-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung (z)* sagen innerhalb eines multiplen hierarchischen Regressionsmodells das Kriterium *BiU-Erwartung (z)* signifikant voraus ($F(2, 262) = 86.53, p < .01$). Das multiple Regressionsmodell weist eine hohe Anpassungsgüte auf ($R^2 = .40$; korr. $R^2 = .39$): 39 % der Varianz von *BiU-Erwartung (z)* lassen sich durch die Haupteffekte der Prädiktoren *BiU-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung* erklären. Innerhalb von Modell 1 wird das Beta-Gewicht von *BiU-Commitment (z)* statistisch hoch signifikant ($\beta = .62, p < .01$), jenes von *hartnäckige Zielverfolgung* hingegen nicht ($\beta = .04, p > .05$).

In Modell 2 bleiben die Regressionskoeffizienten der beiden Prädiktoren (nahezu) unverändert, während zusätzlich der des Interaktionsterms statistisch signifikant wird ($\beta = .11, p < .05$). Auch die Änderung der durch die Prädiktoren gemeinsam aufgeklärten Varianz von Modell 1 zu Modell 2 fällt in statistisch signifikanter Höhe aus (Änderung in $F(1, 268) = 5.11, p < .05$). Modell 2 weist mit einem Bestimmtheitsmaß in Höhe von $R^2 = .41$ (korr. $R^2 = .40$) ebenfalls eine hohe Anpassungsgüte auf: 40 % der Varianz des Kriteriums *BiU-Erwartung (z)* werden durch *BiU-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung* erklärt.

Mithilfe der Simple-Slope-Analyse wird die komplexe Wechselwirkung spezifiziert: Hiernach verstärkt *hartnäckige Zielverfolgung* den positiven Zusammenhang zwischen *BiU-Commitment (z)* und *BiU-Erwartung (z)*. Bei höherer Ausprägung *hartnäckiger Zielverfolgung* ist der Zusammenhang zwischen *BiU-Commitment (z)* und *BiU-Erwartung (z)* stärker ausgeprägt als bei niedriger *hartnäckiger Zielverfolgung*. Der Zusammenhang bleibt für empirisches Minimum, Mittelwert und empirisches Maximum *hartnäckiger Zielverfolgung* signifikant.

Tab. 24. Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von *BiU-Erwartung (z)* durch *BiU-Commitment (z)*, *hartnäckige Zielverfolgung* und deren Interaktion

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	-.01	.03	
<i>BiU-Commitment (z)</i>	.52	.04	.62**
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	.04	.06	.04
(Konstante)	-.02	.03	
<i>BiU-Commitment (z)</i>	.52	.04	.62**
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	.03	.06	.03
<i>BiU-Commitment (z)* hartnäckige Zielverfolgung</i>	.19	.08	.11*

Anmerkungen: N = 265; ** $p < .01$; * $p < .05$

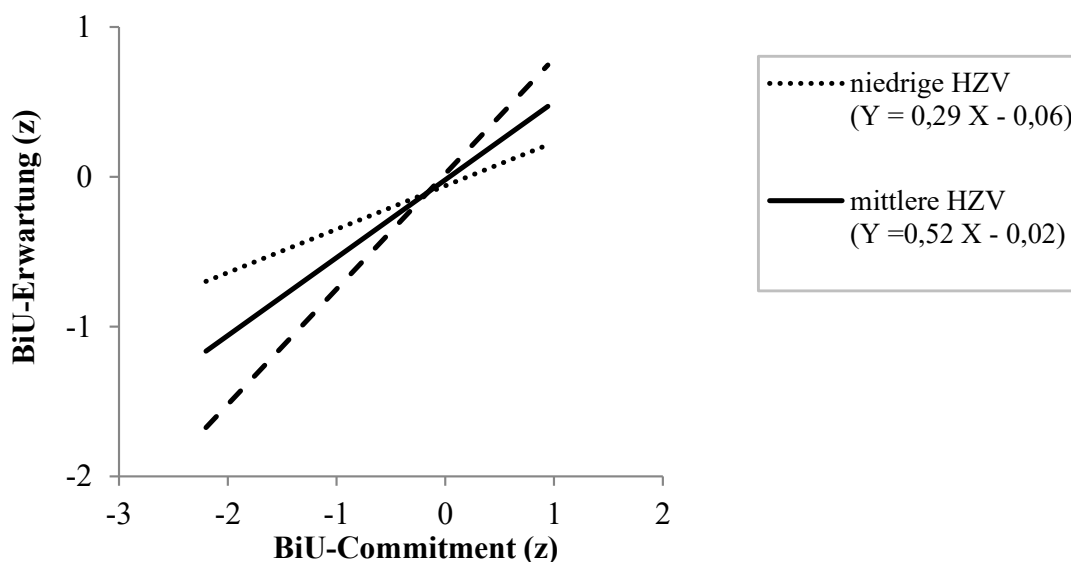


Abb. 5. Komplexe Wechselwirkung von *BiU-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung (HZV)* in der Vorhersage der *BiU-Erwartung (z)* (Studie 1A)

Im Rahmen einer weiteren multiplen hierarchischen Regressionsanalyse wurde der Einfluss von *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *Innovationsneigung* auf das Einstellungsmaß untersucht: Die beiden Prädiktoren sagen das Kriterium *BiU-Erwartung (z)* statistisch signifikant voraus ($F(2, 268) = 34.41, p < .01$). Das multiple Regressionsmodell weist eine moderate Anpassungsgüte auf ($R^2 = .20$; korr. $R^2 = .20$): 20 % der Varianz von *BiU-Erwartung (z)* können durch die Prädiktoren *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *Innovationsneigung* erklärt werden. Das Beta-Gewicht von *Mehrsprachigkeit im Alltag* wird signifikant ($\beta = .43, p < .01$), während jenes von *Innovationsneigung* statistisch nicht signifikant wird ($\beta = .10, p > .05$).

In Modell 2 bleiben die Regressionskoeffizienten der beiden Prädiktoren (nahezu) unverändert, während zusätzlich der des Interaktionsterms statistisch signifikant wird ($\beta = .13, p < .05$). Auch die Änderung der durch die Prädiktoren gemeinsam aufgeklärten Varianz von Modell 1 zu Modell 2 fällt in statistisch signifikanter Höhe aus (Änderung in $F(1, 267) = 5.22, p < .05$). Modell 2 weist mit einem Bestimmtheitsmaß in Höhe von $R^2 = .21$ (korr. $R^2 = .20$) ebenfalls eine moderate Anpassungsgüte auf. Die Simple-Slope-Analyse illustriert die komplexe Wechselwirkung: *Innovationsneigung* verstärkt den positiven Zusammenhang zwischen *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *BiU-Erwartung (z)*. Bei höherer Ausprägung der *Innovationsneigung* ist der Zusammenhang zwischen *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *BiU-Erwartung (z)* stärker ausgeprägt als bei niedriger *Innovationsneigung*. Für das empirische Minimum der *Mehrsprachigkeit im Alltag* löst sich der Zusammenhang ganz auf.

Tab. 25. Multiple hierarchische Regressionsanalyse (Studie 1A): Vorhersage von *BiU-Erwartung (z)* durch *Mehrsprachigkeit im Alltag*, *Innovationsneigung* und deren Interaktion

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	-.01	.03	
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	.23	.03	.43**
<i>Innovationsneigung</i>	.11	.06	.10
(Konstante)	-.02	.03	
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	.24	.03	.43**
<i>Innovationsneigung</i>	.11	.06	.09
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i> * <i>Innovationsneigung</i>	.10	.06	.13*

Anmerkungen: N = 265; ** $p < .01$; * $p < .05$

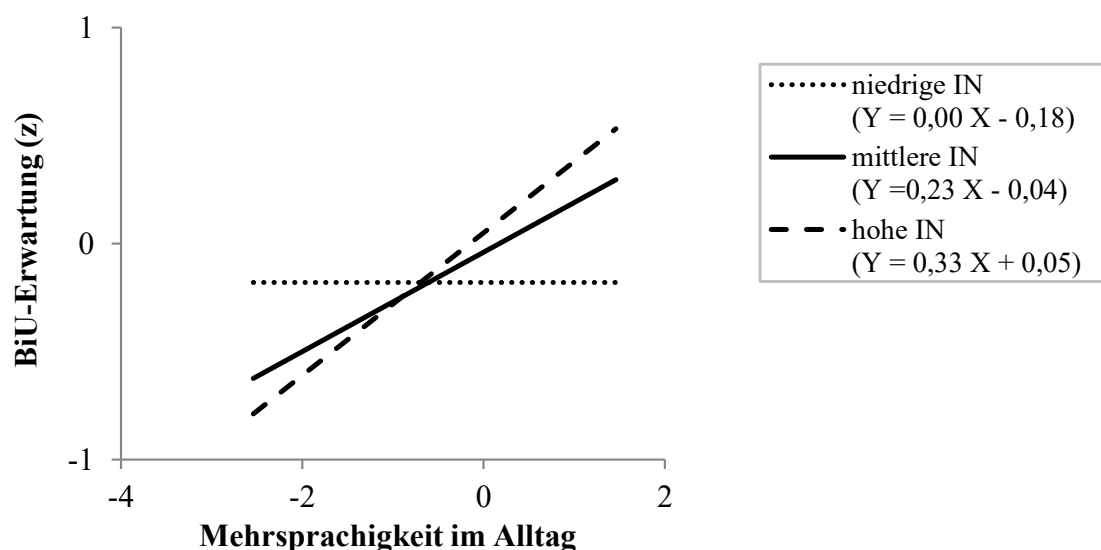


Abb. 6. Komplexe Wechselwirkung von *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *Innovationsneigung (IN)* in der Vorhersage der *BiU-Erwartung (z)* (Studie 1A)

Insgesamt verdeutlicht die explorative Erweiterung der forschungsleitenden Annahmen enge korrelative Beziehungen zwischen dem Einstellungsmaß *BiU-Erwartung* (z) und verschiedenen spezifischen und übergeordneten Kovariaten. Die Analysen zeigen, dass die entwicklungsregulierende Ressource der *hartnäckigen Zielverfolgung* nicht nur innerhalb eines Modells mit dem erfahrungsbezogenen Maß *BiU-Umsetzung* moderierend wirkt, sondern auch innerhalb eines Modells mit *BiU-Commitment* (z) als zusätzlicher Prädiktor. Dieses Modell mit der innovationsbezogenen Kovariate weist zudem eine höhere Varianzaufklärung auf als das innerhalb der forschungsleitenden Annahme 2 untersuchte. Außerdem fungieren auch andere übergeordnete Kovariate als moderierende Variablen, wie das Modell mit *Mehrsprachigkeit im Alltag* und *Innovationsneigung* illustriert.

5.5 Längsschnittliche Untersuchung (Studie 1B)

Die Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen sowie deren Entwicklungen über die Zeit erfordert ein längsschnittliches Studiendesign, um zuverlässige Rückschlüsse über kausale Beziehungen zwischen den Variablen und die Richtung von Zusammenhängen treffen zu können. Dies wurde im Rahmen von Studie 1 mithilfe wiederholter Befragungen mit demselben Messinstrument realisiert.

5.5.1 Datenerhebung und Messinstrument

Für die längsschnittliche Studie wurde angestrebt, die Lehrkräfte im jährlichen Abstand zu ihren Einstellungen bezüglich bilingualen Unterrichts und den zum Befragungszeitpunkt gemachten Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform zu befragen. Dafür wurde dasselbe Instrument wie für die querschnittliche Studie 1A genutzt (vgl. Kapitel 5.4.1). Die teilnehmenden Lehrkräfte sollten dabei ab der zweiten Erhebung direkt und nicht über den Umweg der Schulleiter_innen kontaktiert werden können. Darum wurden die Teilnehmer_innen der Studie im Rahmen der ersten Befragung (Dezember 2015 bis März 2016) darum gebeten, ihre E-Mail-Adresse zu nennen, falls sie mit einer erneuten Kontaktierung einverstanden wären. Um die Anonymität der Lehrkräfte zu gewährleisten, wurden die Kontaktdaten separat von den Befragungsdaten gespeichert. Zu MZP 1 erklärten sich $N = 71$ Lehrkräfte mit einer erneuten Kontaktierung bereit, indem sie ihre E-Mail-Adresse angaben. Diese potenzielle längsschnittliche Stichprobe wurde zu MZP 2 (Januar bis März 2017) mit einem separaten und persönlichen Anschreiben kontaktiert. Die Zuordnung der Fragebögen derselben Personen zu verschiedenen MZP wurde mithilfe eines persönlichen Codes sichergestellt. Dieser wurde von den Lehrenden zu jedem MZP erneut generiert, sodass die Anonymität der Teilnehmer_innen gewahrt wurde. Zu MZP 2 nahm weniger als ein Drittel derjenigen Lehrkräfte an der Befragung teil, die ihre Kontaktdaten mitteilten ($N = 26$). Die Rücklaufquote für die längsschnittliche Erhebung liegt damit bei 11 %.

5.5.2 Beschreibung der Stichprobe

Unter den 26 Lehrkräften der längsschnittlichen Stichprobe befanden sich 25 Frauen und ein Mann. Der Altersmedian liegt bei der Spanne 46 – 50 Jahre ($N = 6$; 23 %). Zwölf der Lehrenden unterrichteten in Niedersachsen, fünf in Nordrhein-Westfalen; die weiteren verteilten sich auf vier der übrigen Bundesländer. Durchschnittlich wiesen die Lehrenden 19 Jahre Berufserfahrung auf ($M = 18.56$; $SD = 9.55$). Etwas mehr als die Hälfte von ihnen setzte zum ersten Befragungszeitpunkt bilingualen Unterricht um ($N = 15$; 58 %). Weiterhin gab eine Lehrkraft an, dass sie dies in der Vergangenheit getan habe, zwei gaben an, dies zukünftig zu planen, und acht, hieran kein Interesse zu haben. Die bilingual unterrichtenden Lehrkräfte setzten die Unterrichtsform durchschnittlich zu nahezu 50 % ihrer wöchentlichen Unterrichtszeit um ($M = 46.29$; $SD = 29.41$). Die Umsetzungsdauer betrug im Mittel sieben Jahre ($M = 6.8$; $SD = 2.98$).

Zur zweiten Erhebung unterschied sich nur ein Wert: $N = 13$ Lehrende gaben an, bilingual zu unterrichten (50 %), also hatten innerhalb des Jahres zwei Lehrende die Umsetzung bilingualen Unterrichts beendet.

Tab. 26. Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 1B)

	MZP I und II (N = 26)
Alter (in Jahren)	Min. = 21 – 25 bis Max. = 61 – 65; Md. = 46 – 50; N = 6 (23 %)
Geschlecht	Weiblich: N = 25 (96 %)
Berufserfahrung (in Jahren)	Min. = 0 bis Max. = 46; M = 18.56; SD = 9.55
Umsetzungserfahrung	Ja, zum Befragungszeitpunkt: N = 15 (58 %) Nein, aber in der Vergangenheit: N = 1 (4 %) Nein, aber Planung bzw. Interesse: N = 2 (8 %) Nein, kein Interesse: N = 8 (31 %)
Dauer (in Jahren)	Min. = 0 bis Max. = 12; M = 6.8; SD = 2.98
Intensität (prozentualer Anteil an unterrichteten Wochenstunden)	Min. = 10 bis Max. = 100; M = 46.29; SD = 29.41

5.5.3 Bewertung der Stichprobe

Innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe sind Geschlecht und Alter der Lehrenden sowie die Bundesländer, an denen sie unterrichten, ähnlich verteilt wie innerhalb der querschnittlichen Stichprobe. Gleichwohl bestehen einige Unterschiede: Innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe setzen zum Befragungszeitpunkt verhältnismäßig mehr Lehrende bilingualen Unterricht um. Ebenso geben prozentual mehr Lehrkräfte an, dass sie die Umsetzung planen bzw. sich dafür interessieren. Außerdem liegen die Berufserfahrung und die Dauer der Umsetzung bilingualen Unterrichts in der längsschnittlichen Stichprobe über der querschnittlichen. Auch der prozentuale Anteil bilingualen Unterrichts an den insgesamt unterrichteten Wochenstunden fällt innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe größer aus.

Vergleich der längsschnittlichen und querschnittlichen Stichprobe zu MZP 1

Mithilfe von t-Tests wird zunächst ermittelt, ob sich die Skalen-Mittelwerte der Längsschnitt-Stichprobe (N = 26) zu MZP 1 signifikant von denen der Querschnitt-Stichprobe zu MZP 1 unterscheiden (N = 155). Bezüglich der Erfahrungen und Einstellungen gegenüber bilingualem Unterricht zeigen sich leichte Mittelwertsdifferenzen zwischen der längsschnittlichen und der querschnittlichen Stichprobe zu MZP 1, die jedoch nicht statistisch signifikant ausfallen: Innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe setzen tendenziell mehr Lehrende die Unterrichtsform um, unterrichten diesen ebenfalls intensiver und seit längerer Zeit. Erwartungskonform fallen auch die Einstellungen gegenüber bilingualem Unterricht innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe geringfügig positiver aus. Dasselbe Befundmuster zeigt sich bezüglich einiger auf bilingualen Unterricht bezogenen Kovariate – mit Ausnahme von *normative BiU-Überzeugung* (z), deren Mittelwert im Querschnitt positiver ausfällt, sowie *BiU-Commitment* (z) und *Innovationsneigung*, deren Mittelwerte nahezu gleich ausfallen. Hinsichtlich der entwicklungsregulierenden Ressource findet sich eine statistisch signifikante Mittelwertsdifferenz: Der Mittelwert der *hartnäckigen Zielverfolgung* fällt innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe signifikant kleiner aus als innerhalb der querschnittlichen Stichprobe zu MZP 1 ($t_{(133)} = 2.07$; $p < .05$). Demgegenüber unterscheidet sich *flexible Zielanpassung* zwischen beiden Stichproben nicht. Bezüglich der übergeordneten Kovariate lassen sich wiederum tendenziell verschiedene Mittelwerte beobachten, die nicht statistisch signifikant werden. Während drei Mittelwerte innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe tendenziell größer ausfallen, zeigt sich bezüglich *allgemeine SWE* ein anderes Muster: Der Mittelwert dieser Skala fällt innerhalb der querschnittlichen Stichprobe größer, jedoch nicht signifikant aus.

Tab. 27. Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von *Stichprobe* (MZP 1) (t-Tests mit UV = *Stichprobe: LS und QS zu MZP 1*)

	Längsschnitt zu MZP 1 (N = 26)	Querschnitt zu MZP 1 (N = 155)	Teststatistik
<i>BiU-Umsetzung</i>	ja: 15, nein: 11	ja: 78, nein: 77	U(155) = 412; $p < .01$
<i>BiU-Intensität</i>	M = 46.29 (SD = 29.41)	M = 40.29 (SD = 29.25)	t(71) = -.71; $p > .05$
<i>BiU-Dauer</i>	M = 6.77 (SD = 2.98)	M = 5.2 (SD = 4.41)	t(75) = -1.22; $p > .05$
<i>BiU-Erwartung (z)</i>	M = -.04 (SD = .47)	M = -.05 (SD = .60)	t(128) = -.10; $p > .05$
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	M = 3.17 (SD = .49)	M = 3.41 (SD = .52)	t(133) = 2.07; $p < .05$
<i>Flexible Zielanpassung</i>	M = 3.52 (SD = .42)	M = 3.51 (SD = .53)	t(132) = -.12; $p > .05$
<i>BiU-Wert (z)</i>	M = -.04 (SD = .47)	M = -.05 (SD = .60)	t(128) = -.10; $p > .05$
<i>Normative BiU-Überzeugung (z)</i>	M = -.15 (SD = .71)	M = .07 (SD = .65)	t(129) = 1.44; $p > .05$
<i>BiU-Commitment (z)</i>	M = .05 (SD = .54)	M = .05 (SD = .67)	t(129) = .02; $p > .05$
<i>BiU-SWE</i>	M = 3.44 (SD = .35)	M = 3.31 (SD = .49)	t(87) = -1.01; $p > .05$
<i>Pädagogische Erwartung (z)</i>	M = .09 (SD = .55)	M = .02 (SD = .58)	t(143) = -.52; $p > .05$
<i>Pädagogischer Wert (z)</i>	M = .04 (SD = .50)	M = .01 (SD = .60)	t(143) = -.25; $p > .05$
<i>Kulturbezogene Erwartung</i>	M = .06 (SD = .69)	M = .03 (SD = .71)	t(133) = -.17; $p > .05$
<i>Innovationsneigung</i>	M = 3.76 (SD = .89)	M = 3.76 (SD = .72)	t(137) = .05; $p > .01$
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	M = 3.80 (SD = .88)	M = 3.62 (SD = 1.02)	t(137) = -.83; $p > .05$
<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	M = 3.82 (SD = .78)	M = 3.77 (SD = .87)	t(136) = -.27; $p > .05$
<i>Allgemeine SWE</i>	M = 2.93 (SD = .41)	M = 3.02 (SD = .35)	t(136) = 1.20; $p > .05$
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	M = 5.42 (SD = 1.17)	M = 5.37 (SD = 1.22)	t(133) = -.21; $p > .05$
<i>Lebenszufriedenheit</i>	M = 5.31 (SD = .68)	M = 5.20 (SD = .92)	t(132) = -.54; $p > .05$

Anmerkungen: N = 71 – 143; ein positiver t-Wert bedeutet, dass der Mittelwert innerhalb der querschnittlichen Stichprobe größer ausfällt als innerhalb der längsschnittlichen

Vergleich der längsschnittlichen Stichprobe und der querschnittlichen Stichproben zu MZP 1 und 2

Anschließend werden die Skalen der längsschnittlichen Stichprobe (N = 26) und der gesamten Querschnitt-Stichprobe (N = 359) auf ihre Verschiedenheit untersucht. Bezüglich der erfahrungs- und einstellungsbezogenen Maße lässt sich zwischen der längsschnittlichen und der querschnittlichen Stichprobe eine signifikante Mittelwertsdifferenz finden: Die Lehrkräfte, die die längsschnittliche Stichprobe bilden, setzen bilingualen Unterricht deutlich häufiger um (U(359) = 31; $p > .05$). Die Unterschiede bezüglich der Intensität und Dauer fallen hingegen nicht signifikant aus; auch das Einstellungsmaß *BiU-Erwartung (z)* fällt in beiden Stichproben nahezu gleich aus. Bezüglich des Großteils der auf bilingualen Unterricht bezogenen Kovariate zeigen sich tendenziell größere Mittelwerte innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe; ein anderes Muster zeigt sich bezüglich *normative BiU-Überzeugung (z)* und *Innovationsneigung*, deren Mittelwerte innerhalb der querschnittlichen Stichprobe größer ausfallen. Der Mittelwert der *hartnäckigen Zielverfolgung* fällt innerhalb der querschnittlichen Stichprobe signifikant größer aus als innerhalb der längsschnittlichen (t(320) = 2.71; $p < .01$), während die Mittelwerte der *flexiblen Zielanpassung* sich zwischen beiden Stichproben kaum unterscheiden. Auch bezüglich der übergeordneten Kovariate wiederholt sich das Befundmuster des vorherigen Stichproben-Vergleichs: Während drei Werte nahezu gleich bleiben bzw. innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe tendenziell größer ausfallen, zeigt sich bezüglich *allgemeine SWE* ein kleinerer Mittelwert innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe, wobei auch diese Differenz nicht statistisch signifikant ausfällt.

Tab. 28. Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von *Stichprobe* (MZP 1 und 2) (t-Tests mit UV = *Stichprobe: LS zu MZP 1 und QS zu MZP 1 und 2*)

	Längsschnitt zu MZP 1 (N = 26)	Querschnitt zu MZP 1 (N = 155)	Teststatistik
<i>BiU-Umsetzung</i>	ja: 15, nein: 11	ja: 136, nein: 223	U(359) = 31; p > .05
<i>BiU-Intensität</i>	M = 46.29 (SD = 29.41)	M = 41.88 (SD = 31.35)	t(119) = -.51; p > .05
<i>BiU-Dauer</i>	M = 6.77 (SD = 2.98)	M = 5.69 (SD = 5.68)	t(138) = -.68; p > .05
<i>BiU-Erwartung (z)</i>	M = -.04 (SD = .47)	M = -.05 (SD = .41)	t(294) = -.48; p > .05
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	M = 3.17 (SD = .49)	M = 3.44 (SD = .49)	t(320) = 2.71; p < .01
<i>Flexible Zielanpassung</i>	M = 3.52 (SD = .42)	M = 3.54 (SD = .53)	t(319) = .23; p > .05
<i>BiU-Wert (z)</i>	M = -.04 (SD = .47)	M = .00 (SD = .53)	t(294) = -.35; p > .05
<i>Normative BiU-Überzeugung (z)</i>	M = -.15 (SD = .71)	M = .01 (SD = .65)	t(312) = 1.14; p > .05
<i>BiU-Commitment (z)</i>	M = .05 (SD = .54)	M = -.00 (SD = .67)	t(312) = -.39; p > .05
<i>BiU-SWE</i>	M = 3.44 (SD = .35)	M = 3.39 (SD = .49)	t(156) = -.83; p > .05
<i>Pädagogische Erwartung (z)</i>	M = .09 (SD = .55)	M = -.01 (SD = .52)	t(336) = -.88; p > .05
<i>Pädagogischer Wert (z)</i>	M = .04 (SD = .50)	M = -.00 (SD = .52)	t(336) = -.43; p > .05
<i>Kulturbezogene Erwartung (z)</i>	M = .06 (SD = .69)	M = -.01 (SD = .81)	t(323) = -.37; p > .05
<i>Innovationsneigung</i>	M = 3.76 (SD = .89)	M = 3.82 (SD = .75)	t(325) = .39; p > .05
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	M = 3.80 (SD = .88)	M = 3.52 (SD = 1.03)	t(333) = -1.37; p > .05
<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	M = 3.82 (SD = .78)	M = 3.82 (SD = .78)	t(324) = -.01; p > .05
<i>Allgemeine SWE</i>	M = 2.93 (SD = .41)	M = 3.04 (SD = .37)	t(325) = 1.41; p > .05
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	M = 5.42 (SD = 1.17)	M = 5.30 (SD = 1.28)	t(319) = -.48; p > .05
<i>Lebenszufriedenheit</i>	M = 5.31 (SD = .68)	M = 5.26 (SD = .89)	t(316) = -.27; p > .05

Anmerkungen: N = 119 – 336; ein positiver t-Wert bedeutet, dass der Mittelwert innerhalb der querschnittlichen Stichprobe größer ausfällt als innerhalb der längsschnittlichen

Zusammenfassend gilt, dass die Mittelwerte der längsschnittlichen Stichprobe (N = 26) denen der querschnittlichen Stichprobe zu MZP 1 (N = 155) und denen der querschnittlichen Gesamt-Stichprobe (N = 359) in ausreichendem Maß *ähneln*. So kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass die längsschnittliche Stichprobe die beiden querschnittlichen Stichproben hinreichend gut widerspiegelt und repräsentativ für diese ist.

Gleichwohl fällt *BiU-Umsetzung* innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe signifikant größer aus als innerhalb der gesamten Querschnitt-Stichprobe. Zudem erweist sich *hartnäckige Zielverfolgung* innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe als signifikant kleiner als innerhalb der beiden querschnittlichen Stichproben. Es erscheint plausibel, dass beide Variablen die Bereitschaft zur erneuten Studienteilnahme beeinflussten – insofern, dass diejenigen Lehrenden, die einen persönlichen Bezug zu bilingualem Unterricht haben und geringere Tendenzen dazu aufweisen, ihre eigenen Ziele hartnäckig zu verfolgen, sich bei Erhalt der E-Mail mit der Einladung zur Studienteilnahme – dankenswerterweise – eher von ihren gegenwärtigen Vorhaben ablenken ließen, um dem Link zu folgen und den Fragebogen (erneut) auszufüllen.

5.5.4 Ergebnisse

Innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe wurden dieselben Skalen gebildet wie innerhalb der querschnittlichen Studie 1A (vgl. Kapitel 5.4.4.1 für die Bildung der erwartungs-wert-basierten Skalen). Innerhalb der Ergebnisauswertung steht die forschungsleitende Frage 1 im Fokus:

Forschungsleitende Annahme 1: Einstellungsentwicklung

Auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellungen entwickeln sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte.

Belastbare Analysen dazu, ob *BiU-Erwartung* (z) sich über die Zeit verändert und ob diese Veränderung in Wechselwirkung mit (sich ebenfalls verändernden) Erfahrungen mit der Unterrichtsform stattfindet, können aufgrund des geringen Rücklaufs ($N = 26$) nicht durchgeführt werden. Dennoch wird im Folgenden der Beginn einer längsschnittlichen Auswertung skizziert.

Zur Überprüfung der Veränderungen der Item- und Skalen-Mittelwerte innerhalb der längsschnittlichen Stichprobe von MZP 1 zu MZP 2 wurden zunächst t-Tests für gepaarte Stichproben durchgeführt. Bei Nicht-Erfüllung der Voraussetzung der Normalverteilung wurde aufgrund der geringen Stichprobengröße zusätzlich das entsprechende nicht-parametrische Verfahren (Wilcoxon-Test) angewendet. Dessen Ergebnis unterschied sich jedoch in keinem Fall von dem des t-Tests, weshalb nur diese im Folgenden berichtet werden.

Die Prüfung der längsschnittlichen Stichprobe auf Unterschiede zwischen MZP 1 und 2 zeigt insgesamt vier statistisch signifikante Differenzen sowie verschiedene Tendenzen der Veränderung: Das Erfahrungsmaß *BiU-Umsetzung* unterscheidet sich zwischen beiden Messzeitpunkten dahingehend, dass zu MZP 2 verhältnismäßig weniger Lehrende bilingual unterrichten (asymptotischer Wilcoxon-Test: $Z = -2.73$; $p < .01$). Die Effektstärke liegt bei $r = .53$ und entspricht einem starken Effekt. Entsprechend zeigt sich auch, dass die Lehrkräfte bilingualen Unterricht zu MZP 2 weniger intensiv umsetzen, d. h., dass der prozentuale Anteil bilingual unterrichteter Stunden an den insgesamt unterrichteten Wochenstunden gesunken ist. Zudem zeigt sich, dass der MZP einen statistisch signifikanten Einfluss auf *BiU-Erwartung* (z) hat ($t(20) = 3.16$; $p < .01$). Zu MZP 2 fällt die auf bilingualen Unterricht bezogene Einstellung der Lehrenden signifikant positiver aus als zu MZP 1. Die Effektstärke liegt bei $r = .68$ und entspricht damit einem starken Effekt. Auf Item-Ebene fallen die Mittelwertsdifferenzen bezüglich fünf der 18 einzelnen Erwartungskomponenten statistisch signifikant aus: Zu MZP 2 äußerten die Lehrkräfte verstärkt, dass ...

- bilingualer Unterricht zu Anerkennung für Schulen führe ($t(20) = 2.48$; $p < .05$),
- die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen fördere ($t(20) = 2.17$; $p < .05$),
- die Zukunftschancen der Schüler_innen verbessere ($t(20) = 2.25$; $p < .05$),
- den Lehrer_innen Anerkennung verschaffe ($t(20) = 2.11$; $p < .05$) sowie
- dass die Vermittlung der Fachinhalte durch bilingualen Unterricht nicht erschwert werde ($t(20) = 2.53$; $p < .05$).

Die Mittelwertsdifferenzen der innovationsspezifischen Kovariate fallen nicht statistisch signifikant aus, lassen jedoch Tendenzen der Veränderung von MZP 1 zu MZP 2 erkennen: Bezüglich *BiU-SWE*, *pädagogischer Wert* (z) und *Mehrsprachigkeit im Alltag* sind die Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 2 geringfügig gesunken. Bezüglich *BiU-Wert* (z), *normative BiU-Überzeugung* (z), *BiU-Commitment* (z), *pädagogische Erwartung* (z), *kulturbedingte Erwartung* (z) und *Innovationsneigung* hingegen sind die Skalen-Mittelwerte von MZP 1 zu MZP 2 tendenziell angestiegen. In Bezug auf die entwicklungsregulierenden Ressource zeigt sich zwischen MZP 1 und MZP 2 kaum Veränderung: Während der Mittelwert der *flexiblen Zielanpassung* geringfügig gesunken ist, ist jener für *hartnäckige Zielverfolgung* nahezu gleich geblieben. Hinsichtlich der übergeordneten Kovariate zeigen sich zwei statistisch signifikante Effekte: MZP hat einen signifikanten Einfluss auf *allgemeine SWE* ($t(25) = 2.10$; $p < .05$), die Variable fällt zu MZP 2 deutlich höher aus als zu MZP 1. Die Effektstärke beträgt $r = .41$ und entspricht nach Cohen (1992) einem mittleren Effekt. Ein umgekehrter Effekt des MZP zeigt sich bezüglich *Lebenszufriedenheit* ($t(25) = -2.21$; $p < .05$), die Variable fällt zu MZP 2 signifikant geringer aus als zu MZP 1. Die Effektstärke liegt bei $r = .43$, was ebenfalls einem mittleren Effekt entspricht.

Tab. 29. Mittelwertsdifferenzen (Studie 1B): Ausgewählte Skalen und Items in Abhängigkeit von MZP

	Längsschnitt zu MZP 1 (N = 26)	Längsschnitt zu MZP 2 (N = 26)	Bivariater Zusammenhang	Teststatistik
<i>BiU-Umsetzung</i> ⁴⁸	ja: 15, nein: 11	ja: 13, nein: 13	–	Z = -2.73; p < .01
<i>BiU-Intensität</i>	M = 45.16 (SD = .27.47)	M = 37.88 (SD = 31.62)	.91**	t(11) = -1.95; p > .05
<i>BiU-Erwartung (z)</i>	M = -.04 (SD = .40)	M = .20 (SD = .32)	.54*	t(20) = 3.16; p < .01
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	M = 3.17 (SD = .49)	M = 3.18 (SD = .50)	.76**	t(25) = .08; p > .05
<i>Flexible Zielanpassung</i>	M = 3.52 (SD = .42)	M = 3.47 (SD = .53)	.69**	t(25) = -.68; p > .05
<i>BiU-Wert (z)</i>	M = -.03 (SD = .42)	M = .03 (SD = .48)	.54*	t(20) = .59; p > .05
<i>Normative BiU- Überzeugung (z)</i>	M = -.12 (SD = .67)	M = .02 (SD = .77)	.69**	t(21) = 1.16; p > .05
<i>BiU-Commitment (z)</i>	M = .02 (SD = .55)	M = .12 (SD = .60)	.67**	t(21) = .98; p > .05
<i>BiU-SWE</i>	M = 3.42 (SD = .34)	M = 3.39 (SD = .38)	.81**	t(13) = -.50; p > .05
<i>Pädagogische Erwartung (z)</i>	M = -.03 (SD = .53)	M = .03 (SD = .42)	.86**	t(19) = .93; p > .05
<i>Pädagogischer Wert (z)</i>	M = .04 (SD = .49)	M = -.01 (SD = .48)	.35	t(22) = -.43; p > .05
<i>Kulturbedogene Erwartung (z)</i>	M = .04 (SD = .74)	M = .23 (SD = .63)	.44*	t(24) = 1.35; p > .05
<i>Innovationsneigung</i>	M = 3.76 (SD = .89)	M = 3.91 (SD = .71)	.77**	t(25) = 1.38; p > .05
<i>Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	M = 3.87 (SD = .82)	M = 3.69 (SD = .97)	.81**	t(24) = -1.66; p > .05
<i>Offenheit für neue Erfahrungen</i>	M = 3.83 (SD = .78)	M = 3.71 (SD = .68)	.72**	t(25) = -1.06; p > .05
<i>Allgemeine SWE</i>	M = 2.93 (SD = .41)	M = 3.08 (SD = .35)	.52**	t(25) = 2.10; p < .05
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	M = 5.42 (SD = 1.17)	M = 5.50 (SD = .81)	.65**	t(25) = .44; p > .05
<i>Lebenszufriedenheit</i>	M = 5.31 (SD = .68)	M = 4.85 (SD = 1.01)	.25	t(25) = -2.21; p < .05

Anmerkungen: N = 10 – 25; ** p < .01; * p > .05; ein positiver t-Wert bedeutet, dass der Mittelwert zu MZP 2 signifikant größer ausfällt als zu MZP 1

5.5.5 Synopse

Zusammenfassend erscheint die längsschnittliche Stichprobe der Studie 1B (N = 26) repräsentativ für die querschnittliche Stichprobe der Studie 1A (N = 359). Die Prüfung auf Veränderungen zwischen den ersten beiden Erhebungszeitpunkten liefert Hinweise dafür, dass der MZP Effekte auf die Ausprägung verschiedener Variablen hat: Der Mittelwert des Erfahrungsmaßes *BiU-Umsetzung* fällt zu MZP 2 signifikant geringer aus als zu MZP 1. Zunächst kann festgehalten werden, dass die (zeitlich) gemeinsame Veränderung den theoretischen Erwartungen entspricht. Gleichwohl fallen die Veränderungsrichtungen fallen nicht entsprechend der Befunde der querschnittlichen Studie 1A aus: Diese legt insgesamt positive Wechselwirkungen zwischen Erfahrungen und Einstellungen bezüglich bilingualen Unterrichts nahe, sodass zu erwarten gewesen wäre, dass mit verringerter Umsetzungserfahrung auch die Einstellungen negativer ausfallen bzw. dass mit positiveren Einstellungen vermehrte Erfahrungen mit bilinguaalem Unterricht aufgesucht werden.

⁴⁸ Da die abhängige Variable in diesem Fall nicht intervallskaliert ist, wurde auf ein nicht-parametrisches Verfahren zurückgegriffen (asymptotischer Wilcoxon-Test bei abhängigen Stichproben).

Darüber hinaus lassen sich signifikante Mittelwertsdifferenzen bezüglich zweier übergeordneter Kovariate feststellen: Die Mittelwerte von *allgemeine SWE* fallen zu MZP 2 signifikant höher aus als zu MZP 1, während jene von *Lebenszufriedenheit* zu MZP 2 signifikant geringer ausfallen als zu MZP 1. Insgesamt erscheint nicht plausibel, inwiefern diese Veränderungen tatsächlich Effekte des MZP sein könnten: Vielmehr werden Gründe für diese Differenzen in externen, nicht im Fragebogen berücksichtigten Faktoren sowie unsystematischen Schwankungen vermutet.

Zusammenfassend müssen diese ersten Befunde der längsschnittlichen Auswertung an der kleinen Stichprobe ($N = 26$) relativiert werden, deren Auswertung keine belastbaren Ergebnisse produzieren und entsprechenden Schlüsse zulassen kann: Das Ziel, kausale Wechselbeziehungen zwischen auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Umsetzungserfahrungen Lehrender zu untersuchen, muss daher weitgehend verworfen werden. Eine Diskussion des geringen *Rücklaufs erfolgt in Kapitel 7.2.3.*

6 Studie 2: Einstellungsdynamiken bezüglich inklusiven Unterrichts

6.1 Überblick über das Studienprogramm

Innerhalb von Studie 2 werden die Einstellungen und Einstellungsentwicklungen Lehrender bezüglich inklusiven Unterrichts untersucht. Dabei werden insbesondere die Beziehungen zwischen einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen sowie die (moderierende) Bedeutung entwicklungsregulierender Ressourcen berücksichtigt. Das Untersuchungsinstrument entstand im Rahmen des Forschungsprojekts *EINS – Einstellungen zu Inklusion in der Schule*: Das interdisziplinäre Projekt wird seit Juli 2015 unter Beteiligung des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht (Leitung: Prof. Dr. Katrin Hauenschild) und des Instituts für Psychologie (Leitung: Prof. Dr. Werner Greve) an der Universität Hildesheim durchgeführt. Innerhalb von *EINS* werden die Wechselwirkungen zwischen kognitiven Handlungsvoraussetzungen (insbesondere Einstellungen) und konkretem Handeln Lehrender im Kontext inklusiven Unterrichts erforscht. Ausgangspunkt des Projekts bildet die historisch besondere Situation, dass Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf infolge des UN-Übereinkommens der gleichberechtigte Zugang zu Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen zusteht (Vereinte Nationen, 2008; Bundesgesetzblatt, 2009; vgl. Kapitel 3.4.3). Während der Umstrukturierung des Schulsystems sind sehr unterschiedliche Ausgangslagen bezüglich der Vorerfahrungen und Haltungen der Lehrenden zu erwarten, die Einfluss auf das konkrete pädagogische Handeln und die zukünftigen Einstellungen der Lehrenden haben werden (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Greve & Hauenschild, 2017; Janz, Heyl, Seifried & Trumpa, 2012). Die zu erwartenden Dynamiken zwischen Einstellungen und Handeln werden im Rahmen von *EINS* multimethodal und anhand verschiedener Beteiligengruppen untersucht, d. h. mithilfe von Fragebogen-Erhebungen und Interviews mit Lehrkräften an Grund- und Förderschulen, Interviews mit Grundschul-Kindern mit und ohne SPF sowie Fragebogen-Erhebungen mit den Eltern dieser Kinder. Gefördert wird das Projekt über einen Zeitraum von vier Jahren von der VolkswagenStiftung im Rahmen der Förderinitiative *Schlüsselthemen für Wissenschaft und Gesellschaft – Integrative Projekte aus den Geistes-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften*.

In der vorliegenden Abhandlung dient Studie 2 der konzeptuellen Replikation der Befunde aus Studie 1 (vgl. Kapitel 5.4.4). Aus diesem Grund wird das Vorgehen im Folgenden an verschiedenen Stellen an die Auswertung und entsprechenden Befunde innerhalb von Studie 1 angelehnt. Das Studienprogramm wurde längsschnittlich angelegt, wobei Erhebungen im jährlichen Abstand zwischen 2015 und 2019 geplant wurden. Im Folgenden beschränken sich die Ausführungen auf den ersten MZP innerhalb von Grund- und Förderschulen (N = 704).

6.2 Grundgesamtheit

Studie 2 zielt darauf, grundlagentheoretische Erkenntnisse zu Einstellungen und deren längerfristigen Entwicklungen in Abhängigkeit von innovationsbezogenen Erfahrungen sowie entwicklungsregulierenden Ressourcen zu liefern. Analog zu Studie 1 wird dieses Vorgehen im Rahmen der empirischen Überprüfung auf ein konkretes Anwendungsfeld fokussiert (und beschränkt): Die Stichprobe wird von (psychisch und physisch) hinreichend gesunden, berufstätigen, deutsch- und englischsprachigen Grundschul-Lehrkräften gebildet. Zusätzlich wurde die Erhebung (aus projektinternen Gründen) auf die Bundesländer Niedersachsen und Sachsen-Anhalt fokussiert. Bezüglich des spezifischen Kontexts, auf den die Untersuchung der Einstellungsdynamiken (und ihrer Bedingungen) im Rahmen von Studie 2 beschränkt ist, können beide Bundesländer als verschieden angesehen werden: Im Schuljahr 2013/14 wurde im bundesweiten Durchschnitt bei ca. 7 % der Schüler_innen SPF diagnostiziert (Förderquote). Insgesamt 2 % besuchten allgemeine Schulen (Inklusionsquote) und 5 % Förderschulen (Exklusionsquote). Innerhalb Niedersachsens betrug die Förderquote im genannten Schuljahr 5 % und die Inklusionsquote 1 %, während die Förderquote innerhalb

Sachsen-Anhalts 9 % betrug und die Inklusionsquote 2 % (Bertelsmann Stiftung, 2015; Kultusministerkonferenz, 2014). Mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen soll sichergestellt werden, dass die Lehrenden heterogene Vorerfahrungen und Einstellungen bezüglich inklusiven Unterrichts aufweisen.

6.3 Vorstudie

Als Vorstudie der quantitativen Lehrer_innen-Befragung innerhalb von *EINS* diente das Forschungsprojekt *GiG – Gelingensbedingungen von Inklusion: Erwartungen und Überzeugungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern*, das vordergründig auf die Entwicklung eines neuen komplexen Einstellungsmaßes zielte (Greve, Hellmers, Hauenschild, Götz & Schüle, 2015). Innerhalb von *GiG* wurden 18 Item-Paare im Erwartungs-Wert-Format formuliert, die sich auf verschiedene Facetten des Schulunterrichts bezogen. Daneben wurden die Lehrenden zu Umsetzungserfahrungen sowie weiteren auf Inklusion und die pädagogische Arbeit bezogenen Variablen befragt.

An der Fragebogen-Untersuchung, die im Paper-Pencil-Format umgesetzt wurde, nahmen 113 Lehrer_innen im Grundschulbereich teil. Deren durchschnittliches Alter betrug 44 Jahre, ihre durchschnittliche Berufserfahrung 16,4 Jahre. Die Erwartungs- und Wertkomponenten des Einstellungsmaßes wurden jeweils miteinander multipliziert, die Struktur der 18 Produktterme faktoren- und clusteranalytisch überprüft und zu einer intern konsistenten Gesamtskala zusammengefasst ($\alpha = .84$). Die *inklusionsbezogene Einstellung* korrelierte positiv mit der Lehrtätigkeit in einer Inklusionsklasse bzw. dem Besuch einschlägiger Fortbildungen. Zudem zeigte sich, dass die inklusionsbezogene Einstellung mit spezifisch auf inklusiven Unterricht bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen korrelierte, von generellen Kontrollüberzeugungen jedoch statistisch unabhängig war. Die Befunde legten außerdem nahe, dass inklusionsbezogene Einstellungen mit pädagogisch-didaktischen Bewertungen zusammenhängen.

6.4 Güte und Beschreibung des Erhebungsinstruments⁴⁹

Die Testgütekriterien innerhalb von Studie 2 werden analog zu denen innerhalb von Studie 1 beurteilt (Bühner, 2011; Kubinger, 2003; Moosbrugger & Kelava, 2011; vgl. Kapitel 5.4.1.1): Die Objektivität des Erhebungsinstruments wird durch verschiedene Strategien in der Konzeption und Durchführung des Fragebogens sichergestellt. Zur Beurteilung der Reliabilität wurden psychometrische Eigenschaften wie die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korrigierte Item-Skala-Korrelation) herangezogen. Die Validität wurde aufgrund der Zusammenhänge zu konzeptuell ähnlichen Maßen beurteilt.

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Skalen des Erhebungsinstruments ausführlich beschrieben und hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften beurteilt. Den Ausführungen liegen die Daten der ersten Befragung Lehrender (N = 704) zugrunde.

Rahmentexte und Instruktionen

Den Anfang des Fragebogens bildete ein Einführungstext, in dem das Anliegen der Untersuchung erläutert sowie allgemeine Hinweise zur Bearbeitung gegeben wurden. Auf den Seiten zwei und drei folgten die Kontaktdaten der Projekt-Mitarbeiter_innen, ein Verweis auf die Projekt-Homepage sowie die Erklärung und Generierung des individuellen Codes. Auf den letzten Seiten der Befragung konnten die Lehrkräfte ihre E-Mail-Adresse angeben, wenn sie für weitere schriftliche Befragungen und/oder für Interviews im Rahmen des qualitativen Projektteils kontaktiert werden wollten.

Demografische Angaben

Auf Seite vier des Fragebogens folgte die Erfassung persönlicher Daten, die drei verschiedene Bereiche umfassten: Fragen zur *Person* beinhalteten die Abfrage des Geschlechts, des Geburtsjahres und des Studienab-

⁴⁹ Das Erhebungsinstrument befindet sich in Anhang B.

schluss. Bezüglich des *Lehrberufs* wurden das Bundesland, die Schulart sowie Angaben zur Berufserfahrung und wöchentlichen Arbeitszeit erbeten. Darüber hinaus wurden die Lehrenden dazu befragt, ob sie zum Befragungszeitpunkt an einer *Brennpunktschule* unterrichteten.

Tab. 30. Übersicht des Erhebungsinstruments der Studie 2

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Demografische Angaben	Angaben zu ... – <i>Person</i> (z. B. Geburtsjahr) – <i>Lehrberuf</i> (z. B. Berufserfahrung)	Eigenentwicklung
Erfahrungen mit inklusivem Unterricht	Angaben zu ... – <i>Häufigkeit</i> und <i>Heterogenität</i> beruflicher und privater Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigung – <i>Inklusionserfahrung</i> in der Vergangenheit bzw. zum Befragungszeitpunkt – <i>Leitung inklusiver Klasse</i> in der Vergangenheit bzw. zum Befragungszeitpunkt – falls ja: – <i>Klassenzusammensetzung</i> (z. B. Anzahl der Schüler_innen mit diagnostiziertem SPF) – konkreten Bedingungen inklusiven Unterrichts: (erhaltene und erbrachte) <i>Unterstützungsleistungen</i> , (vermisste) <i>Ressourcen</i> , (spezielle) <i>Materialien</i> , (bauliche) <i>Barrieren</i> , <i>Fortbildungen</i> sowie einem <i>besonderen Vorwissen</i> im Rahmen inklusiven Unterrichtens	Eigenentwicklung
Auf inklusiven Unterricht bezogene Einstellung	<i>Erwartungs-Wert-Skala</i> : – Erwartung bezüglich der Konsequenzen inklusiven Unterrichts – Wert der Konsequenzen	Eigenentwicklung (basierend auf Fishbein & Ajzen, 2010)
	<i>Direkterfassung</i> (Single-Items): – Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht – Einstellung gegenüber der Umsetzung inklusiven Unterrichts	
	<i>Offene Fragen</i> : – Relative Wichtigkeit inklusiven Unterrichts – Vorteile und Gefahren von Inklusion	
	Referenzmaß: <i>SACIE-R</i> – Negative Einstellungen – Positive Haltungen – Bedenken	Deutsche Version des <i>Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised (SACIE-R)</i> : Feyerher et al. (2014)
Entwicklungsregulierende Ressource	– <i>Assimilation</i> (hartnäckige Zielverfolgung) – <i>Akkommodation</i> (flexible Zielanpassung)	Brandtstädter & Renner (1990)

Fragebogenbereich	Skalen	Quelle
Spezifische Kovariate	<i>Auf inklusiven Unterricht bezogene subjektive Norm</i> Erwartungs-Wert-Skala: – Normative Überzeugung – Commitment (Bindung an soziale Normen)	Eigenentwicklung
	<i>Selbstwirksamkeitserwartungen</i> – auf inklusiven Unterricht bezogen – lehrer_innen-bezogen	Deutsche Version der <i>Teacher Efficacy for inclusive practice</i> : Feyerer et al. (2014) Lehrer-Selbstwirksamkeit: Schwarzer & Schmitz (1999)
	<i>Klima innerhalb des Lehrer_innen-Kollegiums</i>	Eigenentwicklung
	<i>Pädagogische Einstellung</i> – inhaltliche, personenbezogene und methodische Gestaltungsmerkmale des Unterrichts – Unterrichtsziele sowie – Bereitschaft zu Unterrichtsentwicklung und Selbstreflexion	Eigenentwicklung
	<i>Inklusion im Alltag</i>	Eigenentwicklung
Übergeordnete Kovariate	<i>Arbeits- und Lebenszufriedenheit</i>	Anlehnung an deutsche Version der <i>Satisfaction with Life Scale</i> (SWLS): Gläsmer, Grande, Brähler & Roth (2011)
	<i>Gesundheitszustand</i>	Anlehnung an deutsche Version der <i>MOS Short-Form-36 Health Survey</i> (SF-36): Morfeld, Kirchberger & Bullinger (2011)
	<i>Empathie und Perspektivwechsel</i>	Auswahl aus adaptierter und deutscher Version des <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (IRI): Maes, Schmitt & Schmal (1995)
	<i>Burnout</i> – Emotionale Erschöpfung – Leistungsmangel – Depersonalisierung	Gekürzte und deutsche Version des <i>Maslach Burnout Inventory – Educators Survey</i> : Enzmann & Kleiber (1989)
	<i>Effort-Reward-Imbalance</i> : – Verausgabung – Belohnung – Verausgabungsbereitschaft	Kurzversion des Fragebogens zur <i>Effort-Reward-Imbalance</i> (ERI): Siegrist, Lin & Montano (2014)
	<i>Moral</i> : – Moralische Relevanz – Moralisches Urteil	Deutsche Version des <i>Moral Foundations Questionnaire</i> (MFQ): Jockel, Dogruel, Arendt, Stahl & Bowman (2010)

Erfahrungen mit inklusivem Unterricht

Die Erfahrungen der Lehrkräfte mit inklusivem Unterricht wurden über verschiedene Maße erfasst: Zunächst konnten die Lehrenden die *Häufigkeit* und *Heterogenität* ihrer bisherigen (*beruflichen und privaten*) *Erfahrungen* mit Menschen mit Beeinträchtigungen auf jeweils einer sechsstufigen Skala beurteilen (1 = *kein* bis 6 = *sehr häufig* Kontakt bzw. 1 = *keine* bis 6 = *sehr viele* unterschiedliche Erfahrungen). Zudem konnten sie die Frage nach *Erfahrungen mit inklusivem oder integrativem Unterricht* bezüglich der Vergangenheit

und der Gegenwart auf jeweils fünfstufigen Skalen beantworten (1 = *gar nicht* bis 5 = *sehr viel*). In je einer filterführenden Frage sollten die Lehrpersonen zudem angeben, ob sie in der Vergangenheit bzw. zum Befragungszeitpunkt eine *inklusive Klasse leiteten*: Bezüglich der Vergangenheit folgten Fragen zur *geschätzten Anzahl* der bisher unterrichteten Schüler_innen mit SPF und dem *Zeitraum* des inklusiven Unterrichts. Bezüglich der Gegenwart wurden die Lehrkräfte um ausführliche Angaben zur *Zusammensetzung* der Klasse bzw. Klassen gebeten. Diese umfassten drei verschiedene Auskünfte zu jedem Kind mit SPF: die *Diagnose* des Kindes (auszuwählen aus einem Drop-down-Menü), der am ehesten geeignete *Förderschwerpunkt* und die subjektiv eingeschätzte *Schwere der Beeinträchtigung*.

Weiterhin wurden die Lehrenden um Auskünfte zu den konkreten Bedingungen des inklusiven Unterrichts gebeten: Dies umfasste Berufsgruppen, von denen sie *personelle Unterstützungsleistungen* in Anspruch nahmen (z. B. von Förderschul-Lehrenden), und Bereiche, in denen sie selbst *besondere Unterstützungsleistungen* erbringen mussten (z. B. in der pflegerischen Versorgung der Schüler_innen). Zu konkreten Unterrichtsbedingungen zählten des Weiteren die Abfrage verschiedener *Ressourcen*, spezieller *Materialien* und eventueller *baulicher Barrieren* sowie der Umfang inklusionsbezogener *Aus-, Fort- und Weiterbildungen*. Ergänzt wurden diese Fragen um ein offenes Textfeld, das den Befragten die Möglichkeit bot, ein *besonderes Vorkommnis* im Rahmen des inklusiven Unterrichts zu schildern.

Auf inklusiven Unterricht bezogene Einstellung

International existieren verschiedene Instrumente zur Erfassung der auf inklusiven und integrativen Unterricht bezogenen Einstellungen: Im deutschsprachigen Raum umfasst dies unter anderem *Einstellung zur Integration in der Schule* (EIS; Reicher, 1988), *Einstellung zur Integration* (EZI; Kunz, Luder & Moretti, 2010), *Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen* (KIESEL; Bosse & Spörer, 2014) und *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (Seifried & Heyl, 2016). In Deutschland erprobt ist darüber hinaus die Übersetzung des *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised* (SACIE-R; Loremann, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011; in deutscher Übersetzung: Feyrer et al., 2014). Gleichwohl erlaubt keines dieser Instrumente eine zufriedenstellende Erfassung des komplexen und mehrdimensionalen Konstrukts (Bosse & Spörer, 2014). Darum wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *EINS* ein valides Einstellungsmaß entwickelt, das der Vielschichtigkeit des zugrunde liegenden Konstrukts Rechnung trägt und dieses zugleich ökonomisch misst. Ausgangspunkt für die Skalenkonstruktion bildete das Einstellungsmaß des Pilotprojekts *GiG – Gelingensbedingungen von Inklusion: Erwartungen und Überzeugungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern*. Einige Items der Einstellungsskala der Pilotstudie wurden übernommen bzw. dienten als Vorlage, weitere Items wurden ergänzt. Dafür wurden zunächst Publikationen gesichtet, die sich mit den Vor- und Nachteilen inklusiven Unterrichts für verschiedene Beteiligtegruppen auseinandersetzen (Ahrbeck, 2014; Becker, 2015; Blömer et al., 2015; Brodtkorb & Koch, 2013; Forsa, 2017; Häcker & Walm, 2015; Heimlich & Kahlert, 2012; Kiesewetter, 2014; Ziemer, Langner, Köpfer & Erbring, 2011). Auf diese Weise wurden verschiedene mögliche Einstellungsinhalte gesammelt, die anschließend unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen zugeordnet wurden: Differenziert wurden akademische, kognitive, ökonomische, soziokulturelle, emotionale, selbst(wert)bezogene, moralische und motivationale Konsequenzen inklusiven Unterrichts. Diese verschiedenen Einstellungsinhalte wurden anschließend hinsichtlich verschiedener Kriterien sortiert, um Dopplungen zu identifizieren bzw. eventuelle Lücken zu schließen: Die Gruppierung fand einerseits nach Themenblöcken (z. B. Angst, Gerechtigkeit, Überforderung), andererseits nach den jeweils adressierten Beteiligtegruppen statt. Auf diese Weise entstanden die folgenden Ordnungsrahmen, denen entnommen werden kann, auf welche Inhalte sich die Erwartungen und Befürchtungen der verschiedenen Beteiligtegruppen bezüglich inklusiven Unterrichts richten könnten.

Tab. 31. Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Schüler_innen und Lehrer_innen

	Lehrer_innen	Schüler_innen	
	... der Grundschule	... mit SPF	... ohne SPF
Bildungsbezogen	<ul style="list-style-type: none"> – (Umfang der) Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen – Form und Kriterien der Leistungsbewertung – Kompetenzbeurteilung – Orientierung für SuS – Ermöglichen von Explorieren und Experimentieren 	<ul style="list-style-type: none"> – Schul(un-)lust 	<ul style="list-style-type: none"> – Nachschulische Entwicklung – Ausbildung – Berufliche Integration – Leistungsansporn
Kognitiv		<ul style="list-style-type: none"> – Hochbegabung – Perspektivwechsel – Training von Metakompetenzen (z. B. Kooperations- und Dialogbereitschaft, Frustrationstoleranz) – Situiertes und authentisches Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> – Kognitive Förderung
Ökonomisch	<ul style="list-style-type: none"> – Zeitlicher Aufwand – Überbelastung – Vorbereitungsaufwand – Pflege und Fürsorge der Kinder mit SPF 	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelfallentscheidung
Sozial	<ul style="list-style-type: none"> – Stimmung im Kollegium – Vielfalt durch sonderpädagogisches Fachpersonal – Zusammenarbeit – Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Soziale Kompetenzen – Soziales Lernen (gemeinsam bzw. voneinander) – Toleranz – Konkurrenz/Rivalität – Hilfsbereitschaft – Teamfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> – Integration – Stigmatisierung – Mobbing, sozialer Ausschluss, Isolation, Vereinzelung – soziometrische Stellung im Klassenverband – Gruppenzugehörigkeit
Emotional	<ul style="list-style-type: none"> – Berührungsängste – Vorurteile – Überforderung bzw. Frustration – Besondere Beobachtung durch andere (Eltern, Behörden, Gesellschaft) – Verhaltensunsicherheit – Mortalitätssalienz 	<ul style="list-style-type: none"> – Berührungsängste – Vorurteile – Verhaltensunsicherheit – Empathie 	<ul style="list-style-type: none"> – Überforderung bzw. Frustration – Ausgrenzung bzw. Diskriminierung – Besondere Beobachtung durch andere (Lehrer_innen, Behörden) – Mitleid – Verhaltensunsicherheit – Wohlbefinden bzw. Zufriedenheit
Motivational		<ul style="list-style-type: none"> – Motivation – Ablenkung 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivation

	Lehrer_innen	Schüler_innen	
	... der Grundschule	... mit SPF	... ohne SPF
Identitäts- bzw. selbstbezogen	<ul style="list-style-type: none"> – Persönliche Entwicklung – Anerkennung 	<ul style="list-style-type: none"> – Persönliche Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> – Persönliche Entwicklung – Individuelle Entfaltung – Lebensperspektiven – Selbstbewusstsein bzw. Selbstwertempfinden – Durchsetzungsfähigkeit – Selbstwirksamkeit – Selbstkontrolle
Ethisch bzw. moralisch		<ul style="list-style-type: none"> – Moralische Entwicklung – Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Menschenrecht auf Gleichbehandlung – Chancengleiche Teilhabe

Tab. 32. Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Schulklassen und Schulen

	Schulklasse	Schule
	... nicht inklusiv	... inklusiv
Bildungsbezogen	<ul style="list-style-type: none"> – Leistungsfähigkeit – Vollständige Vermittlung der Fachinhalte 	<ul style="list-style-type: none"> – Äußere Leistungs-differenzierung – Bezugsnorm
Kognitiv	<ul style="list-style-type: none"> – Lernerleichterndes Lernumfeld – Konzentration der Schüler_innen 	
Ökonomisch	<ul style="list-style-type: none"> – Größe der Schulklassen 	<ul style="list-style-type: none"> – Mittelausstattung (z. B. Materialien, Umbauten und Barrierefreiheit) – Personalbedarf – (Leistungs-orientiertes und dreigliedriges) Schulsystem
Sozial	<ul style="list-style-type: none"> – Klassenklima – Konflikte – Zusammenhalt – Enge sozialer Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Wettstreit/Glaubenskampf – Schule als Schutzraum – Schule als Experimentierfeld – Zwei-Gruppen-Zuständigkeit (Regel- vs. Förder-schullehrende)
Ethisch bzw. moralisch		<ul style="list-style-type: none"> – Werte und Haltungen

Tab. 33. Dimensionen potenzieller Konsequenzen inklusiven Unterrichts (Studie 2): Eltern, Behörden und Gesellschaft

	Eltern		Behörden	Gesellschaft
	... mit Kind mit SPF	... mit Kind ohne SPF		
Bildungsbezogen				<ul style="list-style-type: none"> – Bildungsgerechtigkeit – Leistungsfokussierung
Kognitiv				
Ökonomisch		<ul style="list-style-type: none"> – Fahrtwege und Fahrtkosten 	<ul style="list-style-type: none"> – Finanzhaushalt – Zusatzaufwand (z. B. durch Schulungen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Finanzielle Lage von Bund und Ländern

	Eltern		Behörden	Gesellschaft
	... mit Kind mit SPF	... mit Kind ohne SPF		
Sozial				<ul style="list-style-type: none"> – Zugehörigkeit und Teilhabe jedes Menschen – Gemeinschaftliches Leben – Soziale (d. h. freizeitliche) Inklusion
Emotional	– Sorge (z. B. um schulische Erfolge)	– Sorge (z. B. um Akzeptanz innerhalb der Klasse)		
Identitäts- bzw. selbstbezogen		– Anerkennung		– Anerkennung
Ethisch bzw. moralisch				<ul style="list-style-type: none"> – Menschenrecht auf Gleichbehandlung – Inklusive Gesellschaft – Heterogenität

Diese tabellarischen Übersichten verdeutlichen die ungleiche Verteilung der potenziellen Einstellungsinhalte über die verschiedenen Dimensionen und Beteiligtegruppen des Konstrukts hinweg. Diese Ungleichverteilung wurde als Ausdruck der unterschiedlichen Gewichtung der verschiedenen Aspekte innerhalb des öffentlichen Diskurses beibehalten. Ausgehend von diesen Stichworten wurden ca. 200 Item-Entwürfe formuliert. Diese wurden anschließend nach den Kriterien der Einfachheit, Verständlichkeit und Kürze reduziert. Gleichwohl basierten die Kürzungen auf theoretischen Überlegungen und Gruppendiskussionen (innerhalb des Forschungsteams und des wissenschaftlichen Beirats), die weniger das Ziel verfolgten, eine homogene und intern konsistente Skala als vielmehr eine inhaltlich valide Skala des heterogenen Konstrukts zu bilden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Ein Teil der verbliebenen 37 Erwartungskomponenten umfasste positive Konsequenzen inklusiven Unterrichts (potenzielle Vorteile und Nutzenaspekte), ein anderer Teil thematisierte hingegen negative Konsequenzen inklusiven Unterrichts (potenzielle Nachteile und Kostenaspekte). Anschließend wurden die entsprechenden Wert-Komponenten formuliert, wobei auf übereinstimmende Formulierungen geachtet wurde, also z. B.: »8a. Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf werden in inklusivem Unterricht kognitiv am besten gefördert«, und: »8b. Es ist mir wichtig, dass Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf die beste kognitive Förderung erhalten.« Dabei wurde die Antwortskala fünfstufig angelegt (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Analog zu Studie 1 wurde geplant, die Erwartungs- und Wert-Komponenten multiplikativ miteinander zu verknüpfen und die Produkte aufzusummieren, sodass einheitlich gelten sollte: Je höher der angekreuzte Wert, desto positiver ist die inklusionsbezogene Einstellung der Lehrperson. Im Zuge dessen wurden diejenigen Erwartungskomponenten rekodiert, die potenzielle Nachteile inklusiven Unterrichts thematisierten.^{50 51}

Zur Validitätsprüfung des Einstellungsmaßes wurden zusätzlich zwei verschiedene Maße erfasst. Dabei wurde zunächst auf ein möglichst etabliertes bzw. akzeptiertes Maß zurückgegriffen: die von Feyerer et al. (2014) übersetzte Version des *Sentiments, Attitudes and Concerns about inclusive Education – Revised* (SACIE-R; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Dieser Fragebogen besteht aus drei Skalen mit jeweils fünf Items. Diejenigen Items, die dem Faktor *Sentiments* zugeordnet werden, behandeln negative Einstellungen Lehrender bezüglich Beeinträchtigungen: »Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.« Die dem Faktor *Attitudes* zugeordneten Items enthalten positive Haltungen zur inklusiven Schule grundsätzlich: »Schülerinnen und Schüler, die einen individuellen Förderplan brauchen,

50 Die Rekodierung betrifft alle Items außer 2, 6, 7, 8, 9, 12, 18, 24, 28, 29, 32, 34 und 35.

51 Analog zu Studie 1 werden die psychometrischen Eigenschaften der Einstellungsskalen im Ergebnisteil dargestellt (Kapitel 6.7.1). Dies gilt ebenfalls bezüglich der folgenden Skalen, denen dieses Messmodell zugrunde liegt.

sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.« Die zu dem Faktor *Concerns* gehörenden Items umfassen die Bedenken Lehrender bezüglich der Umsetzung inklusiven Unterrichts: »Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.« Die Items konnten jeweils auf einer fünfstufigen Skala beantwortet werden (1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt völlig*), wobei ein hoher Wert für eine hohe Ausprägung auf der jeweiligen Subskala steht. Bevor ein subskalenübergreifender Gesamtwert gebildet werden kann, müssen jedoch die Subskalen *Sentiments* und *Concerns* rekodiert werden (Items 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13 und 14), damit weiterhin gilt: Je höher der Gesamtwert, desto positiver fällt die inklusionsbezogene Einstellung der Lehrkraft aus. Feyerer et al. (2014) adaptierten den SACIE-R zur Messung inklusiver Einstellungen im deutschsprachigen Raum (N = 1433): Die Faktoren *Attitudes* (M = 3.15; SD = .57; $\alpha = .80$) und *Concerns* (M = 2.56; SD = .54; $\alpha = .66$) setzen sich darin wie in der englischsprachigen Originalstichprobe zusammen, während *Sentiments* (M = 1.96; SD = .51; $\alpha = .65$) in zwei Faktoren zerfällt. Um den internationalen Vergleich zu gewährleisten, vertrauen die Autor_innen dennoch auf die Originalskalen. In der vorliegenden Untersuchung weist keine der drei gebildeten Subskalen Normalverteilung auf ($p < .01$). *Sentiments* (M = 3.08; SD = .50) verfügt über eine fragwürdige interne Konsistenz ($\alpha = .66$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .36 - r_{it} = .49$). *Attitudes* (M = 2.87; SD = .65) verfügt über eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .84$) und hohe Trennschärfen ($r_{it} = .56 - r_{it} = .76$). *Concerns* (M = 1.91; SD = .61) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .76$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .27 - r_{it} = .70$). Die Gesamtskala *I-Einstellung* (SACIE) ist normalverteilt ($p > .05$; M = 2.61; SD = .42). Sie weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .80$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .18 - r_{it} = .60$).

Zusätzlich wurde die Validität der entwickelten Einstellungsskala analog zu Studie 1 anhand von Korrelationen mit direkten Einstellungsmaßen geprüft. Die drei Items konnten jeweils auf einer fünfstufigen Skala beantwortet werden (1 = *sehr negativ* bis 5 = *sehr positiv* bzw. 1 = *ja* bis 5 = *nein*) und sind nicht normalverteilt ($p < .01$): *I-Einstellung (direkt)* (M = 3.32; SD = 1.12) lautet: »Alles in allem betrachtet, wie stehen Sie der Inklusion gegenüber?«, *I-Umsetzungseinstellung (direkt)* (M = 2.01; SD = .82) wurde so formuliert: »Alles in allem betrachtet, wie beurteilen Sie die aktuelle Umsetzung von Inklusion in der Schule?«, und *I-Umsetzungsentscheidung (direkt)* (M = 2.47; SD = .96) so: »Wenn Sie heute entscheiden dürften, ob Inklusion in deutschen Schulen umgesetzt wird oder nicht – wie würden Sie sich entscheiden?« Erwartungsgemäß korrelieren die Items – nach Rekodierung von *Umsetzungsentscheidung (direkt)* – signifikant positiv miteinander ($r = .35 - r = .69$). Ergänzend wurden die Lehrenden mithilfe offener Fragen zu einschlägigen Vor- und Nachteilen inklusiven Unterrichts befragt: »Nennen Sie bitte die 3 einschlägigsten Vorteile bzw. die 3 wichtigsten Gefahren von Inklusion aus Ihrer persönlichen Sicht mit je maximal 5 Wörtern.«

Entwicklungsregulierende Ressource

Zur Erfassung der entwicklungsregulierenden Ressource wurde analog zu Studie 1 auf den Fragebogen zurückgegriffen, der auf dem Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation basiert (Brandtädter & Renner, 1990; vgl. Kapitel 2.6): *Harthnäckige Zielverfolgung* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; M = 3.32; SD = .55). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .78$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .14 - r_{it} = .52$). *Flexible Zielanpassung* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; M = 3.45; SD = .52). Die Skala verfügt über eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .81$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .29 - r_{it} = .51$). Positive Korrelationen der Skalen miteinander ($r = .22$, $p < .01$) und mit *lehrer_innen-bezogener Selbstwirksamkeit* (HZV: $r = .20$, $p < .01$; FZA: $r = .32$, $p < .01$) stützen die Annahme, dass es sich um reliable und valide Skalen handelt. Gleichwohl bleiben erwartete Zusammenhänge aus: Mit *Lebenszufriedenheit* korreliert *flexible Zielanpassung* signifikant ($r = .39$, $p < .01$), während *harthnäckige Zielverfolgung* statistisch unabhängig ist ($r = .02$, $p > .05$).

Tab. 34. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Entwicklungsregulierende Ressourcen

Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>Harthnäckige Zielverfolgung</i>	M = 3.32 (SD = .55)	$\alpha = .78$; $r_{it} = .14 - r_{it} = .52$
<i>Flexible Zielanpassung</i>	M = 3.45 (SD = .52)	$\alpha = .81$; $r_{it} = .29 - r_{it} = .51$

Anmerkung: N = 487

Bereichsspezifische Kovariate

Auf inklusiven Unterricht bezogene subjektive Norm

Die Skala zur Erfassung der subjektiven Norm wurde eigens für Studie 2 entwickelt, allerdings wiederum konzeptuell an Studie 1 angelehnt (vgl. Kapitel 5.4.1.2). Die Grundlage bildeten verschiedene diversitäts- und inklusionsbezogene Erwartungen nationaler und europäischer (Bildungs-)Institutionen (Bundesgesetzblatt, 2009; Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2014; Europäische Kommission, 2010; Europarat, 2006; Kultusministerkonferenz, 2011). Zusätzlich wurde inklusionsbezogene Fachliteratur bezüglich verschiedener Erwartungen gesichtet, die vonseiten der Pädagogik an die Lehrenden gerichtet werden (Boban & Hinz, 2003; Reich, 2014; Wocken, 2010). Die extrahierten Erwartungen betrafen die Ebene der

- Lehrer_innen (z. B. die Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes jedes Kindes),
- Schüler_innen (z. B. individualisiertes Lernen) und
- Gesellschaft (z. B. den Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen).

In den Fragebogen wurden zwölf Item-Paare aufgenommen, die dem Erwartungs-Wert-Ansatz folgend formuliert wurden, z. B.: »6a. Von mir wird erwartet, dass ich Diskriminierung aus Gründen einer Beeinträchtigung bekämpfe.« und: »6b. Ich finde auch persönlich richtig, Diskriminierung aus Gründen einer Beeinträchtigung zu bekämpfen.« Zu den Aussagen konnte auf einer fünfstufigen Skala Stellung bezogen werden (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*). Die Items sind gleichsam gepolt, sodass einheitlich gilt: Je größer der angekreuzte Wert, desto stärker ist die subjektiv wahrgenommene Norm bezüglich inklusiven Unterrichts.

Auf inklusiven Unterricht bezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden (*I-SWE*) wurde mithilfe der deutschen Übersetzung des Instruments *Teacher Efficacy for inclusive practice* gemessen (TEIP; Sharma, Loremann & Forlin, 2011; in der deutschen Übersetzung: Feyerer et al., 2014). Die Skala erfasst, inwieweit sich die Lehrenden selbst zutrauen, über die für inklusiven Unterricht notwendigen Kompetenzen zu verfügen und diese anzuwenden. Das Maß besteht aus 18 Items, die sich zu drei Faktoren mit jeweils sechs Items gruppieren lassen. *Efficacy to use inclusive instructions* misst dabei das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, Unterricht individualisiert zu gestalten: »Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.« *Efficacy in collaboration* behandelt Kompetenzen bezüglich interdisziplinärer Kooperationen: »Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.« *Efficacy in managing behavior* schließlich umfasst den wirksamen Umgang mit störendem Verhalten: »Ich kann den Schülerinnen und Schülern meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.« Die Antwortskala ist jeweils sechsstufig (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 6 = *trifft voll zu*) und alle Items sind gleichsam gepolt, sodass ein hoher Wert eine hohe Ausprägung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung repräsentiert. Die Autor_innen der deutschen Übersetzung geben in ihrer Skalenprüfung ($N = 1433$) durchgehend ausreichend gute psychometrische Kennwerte für die drei Subskalen *efficacy to use inclusive instruction* ($M = 4.71$; $SD = .65$; $\alpha = .73$), *efficacy in collaboration* ($M = 4.44$; $SD = .83$; $\alpha = .76$) und *efficacy in managing behavior* ($M = 4.61$; $SD = .66$; $\alpha = .81$) an. In der vorliegenden Studie wird statt der Subskalen auf die Gesamtskala *I-SWE* zurückgegriffen: Diese ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 4.63$; $SD = .61$), weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .90$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .36 - r_{it} = .64$).

Lehrer_innenbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Für die Erfassung der auf den Lehrberuf bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (*L-SWE*) wurde auf die Skala von Schwarzer & Schmitz (1999) zurückgegriffen, die in zehn Items diverse Kompetenzanforderungen des Lehrberufs behandelt. Hierzu gehören berufliche Leistung und Weiterentwicklung, soziale Interaktion sowie der Umgang mit beruflichem Stress. Zu den Aussagen konnte auf vierstufigen Likert-Skalen Stellung

bezogen werden (1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*). Bis auf eine Ausnahme (Item 7) gilt dabei wiederum: Je höher der angekreuzte Wert, desto höher ist die lehrer_innen-bezogene Selbstwirksamkeitserwartung ausgeprägt. Die Autor_innen berichteten aus einer Längsschnitt-Untersuchung mit drei MZP ($N_1 = 267$; $N_2 = 270$; $N_3 = 299$) durchgehend zufriedenstellende Skalen-Kennwerte ($M = 2.82 - M = 2.99$; $SD = .39 - SD = .49$; $\alpha = .85 - \alpha = .86$; $r_{it} = .42 - r_{it} = .86$). In der vorliegenden Untersuchung ist *L-SWE* nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 2.95$; $SD = .39$). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .80$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .35 - r_{it} = .58$).

Klima innerhalb des Lehrer_innen-Kollegiums

Die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich des Klimas innerhalb des Kollegiums (*kollegiales Klima*) wurde mit einer eigens entwickelten Skala gemessen. Vier Aussagen beziehen sich auf den Zusammenhalt im Kollegium allgemein, z. B.: »Das Klima in unserem Kollegium ist geprägt von gegenseitiger Achtung und Respekt.« Ein Item wurde inklusionsspezifisch formuliert: »Ich habe den Eindruck, dass man bei Diskussionen in unserem Kollegium zum Thema Inklusion offen seine Meinung sagen kann – egal, welche Position man vertritt.« Zu den fünf Items konnte jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala Stellung bezogen werden (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*). Nach Rekodierung von Item 4 gilt wiederum einheitlich: Je höher der angekreuzte Wert, desto besser wird das Klima innerhalb des Kollegiums wahrgenommen. *Kollegiales Klima* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.85$; $SD = .77$). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .87$) und hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .57 - r_{it} = .79$).

Pädagogische Einstellung

Eine Skala zur Erfassung der pädagogischen Einstellung der Lehrenden wurde im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht der Universität Hildesheim entwickelt. Die Skala umfasst fünf verschiedene Teilaspekte konkreter Unterrichtsdurchführung. Hierzu gehören inhaltliche, personenbezogene und methodische Gestaltungsmerkmale des Unterrichts wie z. B.: »Die Interessen der Schüler_innen werden bei der Wahl der Themen berücksichtigt.« Zudem werden die Ziele und Zeitvorgaben berücksichtigt, die die Lehrkraft sich für den Unterricht setzt, sowie ihre persönliche Bereitschaft zur Unterrichtsentwicklung und Selbstreflexion. Zu den insgesamt 23 Aussagen konnte auf vierstufigen Likert-Skalen Stellung bezogen werden (1 = *gar nicht* bis 4 = *sehr häufig*). Einzelne Items mussten rekodiert werden (Items 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 und 17), damit auch hier einheitlich gilt: Je höher der angekreuzte Wert, desto offener und selbstreflexiver unterrichtet die Lehrkraft. In der vorliegenden Studie ließen sich weder die a priori konzipierten Subskalen noch eine Gesamtskala bestätigen. Stattdessen wurde eine Skala aus verschiedenen Items gebildet, wobei auf deren Rekodierung verzichtet wurde (Items: 1, 2, 3, 5, 6, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21 und 22), die nicht normalverteilt ist ($p < .01$; $M = 2.87$; $SD = .35$). *Pädagogische Einstellung* weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .80$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .26 - r_{it} = .55$).

Inklusion im Alltag

Inwiefern Inklusion die Lehrenden über den Schulunterricht hinaus beschäftigt, wurde in einer weiteren Skala erfasst: Zehn Aussagen enthielten verschiedene Möglichkeiten der gedanklichen und verhaltensbezogenen Auseinandersetzung mit Inklusion, z. B.: »Ich denke in der letzten Zeit viel über Werte und moralische Fragen nach – das gehört zu Inklusion für mich dazu.« Die Lehrenden konnten auf fünfstufigen Likert-Skalen Stellung beziehen (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll und ganz zu*). Dabei gilt: Je größer der angekreuzte Wert, desto intensiver setzt die Lehrkraft sich im Alltag mit dem Thema Inklusion auseinander. *Inklusion im Alltag* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.18$; $SD = .68$). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .79$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .30 - r_{it} = .59$).

Tab. 35. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Bereichsspezifische Kovariate⁵²

Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>I-SWE</i>	M = 4.63 (SD = .61)	$\alpha = .90$; $r_{it} = .36 - r_{it} = .64$
<i>L-SWE</i>	M = 2.95 (SD = .39)	$\alpha = .80$; $r_{it} = .35 - r_{it} = .58$
<i>Kollegiales Klima</i>	M = 3.85 (SD = .77)	$\alpha = .87$; $r_{it} = .57 - r_{it} = .79$
<i>Pädagogische Einstellung</i>	M = 2.87 (SD = .35)	$\alpha = .80$; $r_{it} = .26 - r_{it} = .55$
<i>Inklusion im Alltag</i>	M = 3.18 (SD = .68)	$\alpha = .79$; $r_{it} = .30 - r_{it} = .59$

Anmerkung: N = 490 – 545

Übergeordnete Kovariate

Arbeits- und Lebenszufriedenheit

Die berufliche Zufriedenheit der Lehrenden wurde mit einem einzelnen Item erfasst: »Alles in allem bin ich gegenwärtig mit meinem Arbeitsleben sehr zufrieden.« Zur Beantwortung stand eine siebenstufige Skala zur Verfügung (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 7 = *stimme völlig zu*). *Arbeitszufriedenheit* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; M = 4.73; SD = 1.58).

Die Lebenszufriedenheit der Befragten wurde mithilfe der deutschen Version der *Satisfaction with Life Scale* erfasst, deren englischsprachiges Original von Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985) die am häufigsten verwendete Skala zur Erfassung der Lebenszufriedenheit ist (Gläser, Grande, Brähler & Roth, 2011). Die Kurzskala thematisiert persönliche Lebensbedingungen und die Erfüllung individueller Wünsche, z. B.: »Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.« Die fünf Items können jeweils auf einer siebenstufigen Skala beantwortet werden (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 7 = *stimme völlig zu*). Einheitlich gilt, dass höhere Werte für größere Lebenszufriedenheit stehen. Die Autor_innen plädieren trotz Inhomogenität der Items für eine Ein-Faktoren-Lösung. Sie berichten Invarianzen in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter der Befragten sowie positive Zusammenhänge mit sozialer Unterstützung und negative Zusammenhänge mit Depressivität (Gläser, Grande, Brähler & Roth, 2011). *Lebenszufriedenheit* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; M = 5.58; SD = .93). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .88$) und hohe Trennschärfe auf ($r_{it} = .70 - r_{it} = .81$).

Gesundheitszustand

Der allgemeine Gesundheitszustand der Lehrenden wurde mithilfe eines Items erfasst, das in Anlehnung an die deutsche Version des *Health Survey Short-Form 36* formuliert wurde (SF-36; Ware, Snow, Kosinski & Gandek, 1993; deutsche Version von Morfeld, Kirchberger & Bullinger, 2011): »Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?« Ihre Antwort konnten die Befragten auf fünf Stufen abstufen (1 = *schlecht* bis 5 = *ausgezeichnet*). *Gesundheitszustand* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; M = 3.01; SD = .78).

Empathie und Perspektivwechsel

Die Fähigkeiten der Lehrenden zu Empathie und Perspektivwechsel wurden auf Grundlage einer adaptierten und übersetzten Version des *Interpersonal Reactivity Index* erfasst (IRI; Maes, Schmitt & Schmal, 1995). Das Instrument basiert auf Vorarbeiten von Davis (1983) und Lamsfuss, Silbereisen & Boehnke (1990) und enthält zwei Subskalen zu je neun Items: Empathie wird dabei als Nachempfinden bzw. instinktive Nachahmung der Gefühle des Gegenübers verstanden, Perspektivwechsel als Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte vom Standpunkt anderer aus zu beurteilen. Die Autoren berichten zufriedenstellende Skalen-Kennwerte für Empathie (M = 3.34; SD = .75; $\alpha = .88$; $r_{it} = .51 - r_{it} = .73$) und Perspektivwechsel (M = 3.16; SD = .72; $\alpha = .87$; $r_{it} = .41 - r_{it} = .71$). In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Kurzform des Instruments gebildet,

⁵² Kennwerte zu den Skalen, die im Erwartungs-Wert-Format erhoben wurden, folgen in Kapitel 6.7.1.

indem jeweils diejenigen drei Items ausgewählt wurden, die in einer groß angelegten Studie am höchsten auf dem entsprechenden Faktor luden (Schmitt, Maes & Neumann, 1994). Dabei sollten die drei Items die Konstrukte *Empathie* (Items 1, 3 und 5), z. B.: »Es geht mir nahe, wenn andere ein Missgeschick erleiden«, und *Perspektivwechsel* (Items 2, 4 und 6), z. B.: »Ich versuche, meine Mitmenschen besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte«, auch inhaltlich optimal repräsentieren. Zu den Aussagen konnte auf einer je sechsstufigen Skala Stellung bezogen werden (1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft ganz genau zu*). *Empathie* ist dabei nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 4.89$; $SD = .59$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .72$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .53 - r_{it} = .54$). *Perspektivwechsel* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 5.23$; $SD = .56$) und weist zufriedenstellende psychometrische Kennwerte auf ($\alpha = .70$; $r_{it} = .50 - r_{it} = .55$). Die Skalen korrelieren signifikant positiv miteinander ($r = .33$; $p < .01$). Auch die Gesamtskala *Empathie und Perspektivwechsel* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 5.06$; $SD = .47$), weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .73$) und hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .41 - r_{it} = .49$).

Burnout

Das Ausmaß des Erschöpfungserlebens der Lehrenden wurde mithilfe der übersetzten und gekürzten Version des *Maslach Burnout Inventars – Educators Survey* erhoben (MBI; Maslach & Jackson, 1986; deutsche Version: Enzmann & Kleiber, 1989). Das direkt auf Lehrende angepasste Instrument trägt der Tatsache Rechnung, dass Zustände des Ausgebranntseins unter Lehrenden weit verbreitet sind: Die Betroffenen ziehen sich emotional zurück und sind bezüglich ihrer beruflichen Leistungen unzufrieden bis depressiv (Jerusalem et al., 2009). Burnout-Symptome können sich vor allem dann entwickeln, wenn wirksame Strategien zur Bewältigung des extremen Belastungsempfindens fehlen. Das *Maslach Burnout Inventar – Educators Survey* erfasst die Komponenten des Syndroms in drei Subskalen mit jeweils drei Items: *Emotionale Erschöpfung* bezeichnet einen Zustand, in welchem Menschen sich ausgelaugt fühlen und innerhalb des Berufslebens weder Interesse noch Begeisterung empfinden können (Jerusalem et al., 2009), z. B.: »Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.« *Leistungsmangel* repräsentiert den Eindruck ausgebrannter Menschen, die von ihnen erwartete bzw. zuvor erbrachte Leistung nicht länger erbringen, ihr Soll nicht erfüllen zu können. *Depersonalisierung* bezeichnet einen Zustand des Zynismus, in dem die Betroffenen sie beruflich umgebende Menschen objektifizieren bzw. als Gegenstände wahrnehmen und behandeln. In Übereinstimmung mit Jerusalem et al. (2009) wurde in der vorliegenden Untersuchung vom siebenstufigen Antwortformat des Originals abgewichen: Die Items konnten auf vierstufigen Likert-Skalen beantwortet werden (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft genau zu*). Nach Rekodierung von *Leistungsmangel* (Items 1, 4 und 6) gilt einheitlich: Je höher der angekreuzte Wert, desto stärker ist das Burnout-Erleben der befragten Person. *Emotionale Erschöpfung* (Items 3, 7 und 8) ist dabei nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 2.02$; $SD = .68$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .78$) und hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .61 - r_{it} = .63$). *Leistungsmangel* (Items 1, 4 und 6) ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 1.75$; $SD = .67$), verfügt über eine sehr hohe interne Konsistenz ($\alpha = .92$) und hohe Trennschärfen ($r_{it} = .84 - r_{it} = .86$). Auch *Depersonalisierung* (Items 2, 5 und 9) ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 4.47$; $SD = .59$). Die Skala weist eine fragwürdige interne Konsistenz ($\alpha = .63$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .38 - r_{it} = .53$). Die Skalen korrelieren signifikant positiv miteinander ($r = .15 - .46$). Die Gesamtskala *Burnout* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 1.74$; $SD = .50$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .71$) und hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .23 - r_{it} = .58$).

Effort-Reward-Imbalance

Die Erfassung der *Effort-Reward-Imbalance* (ERI; berufliche Gratifikationskrise) bildet eine weitere Facette psychosozialer Belastungen im Berufsleben der Lehrenden ab. Das Modell betont die Bedeutung eines ausgeglichenen Verhältnisses von geleisteter Arbeit (Verausgabung) und der dafür erhaltenen (im)materiellen Belohnung (Siegrist, Lin & Montano, 2014). Die Belastungskonstellation, die durch hohe Verausgabung bei niedriger Belohnung gekennzeichnet ist, wird als berufliche Gratifikationskrise bezeichnet und mit erhöhtem Erkrankungsrisiko in Verbindung gebracht (Rödel, Siegrist, Hessel & Brähler, 2004). Die Kurzversion umfasst 16 Items. Beruflich geforderte *Verausgabung* (Items 1, 2 und 3) und hierfür erwartete bzw. erfahrene *Belohnung* (Items 4 – 10) bilden die extrinsischen Modellkomponenten, z. B.: »Die Aufstiegschancen in

meinem Bereich sind schlecht.« Als intrinsische Modellkomponente findet übersteigerte berufliche *Verausgabungsneigung* (Items 11 – 16) Berücksichtigung. Die Befragten konnten auf vierstufigen Likert-Skalen antworten (1 = *stimme gar nicht zu* bis 4 = *stimme voll zu*) (zur Abweichung von dem von den Autor_innen vorgeschlagenen Antwortformat vgl. Rödel et al., 2004). Nach Rekodierung einzelner Items (Items 4, 8, 9, 10 und 13) indizieren hohe Werte auch hohe Neigungen zu Verausgabung, Wahrnehmung hoher Belohnung bzw. eine hohe Verausgabungsneigung. Siegrist, Lin & Montano (2014) zitieren verschiedene Studien, die zufriedenstellende Kennwerte berichten: Leineweber et al. (2010) postulieren hohe interne Konsistenzen für *Verausgabung* ($\alpha = .80$), *Belohnung* ($\alpha = .84$) und *Verausgabungsneigung* ($\alpha = .85$).

In der vorliegenden Studie 2 ist *Verausgabung* nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 3.18$; $SD = .59$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .73$) und hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .50 - r_{it} = .64$). Aufgrund zu niedriger interner Konsistenz ($\alpha = .52$) und zu niedrigen Trennschärfen ($r_{it} = .08 - r_{it} = .44$) konnte die Skala *Belohnung* nicht gebildet werden. *Verausgabungsneigung* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 2.73$; $SD = .63$), verfügt jedoch über eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .81$) und mittlere bis hohe Trennschärfen ($r_{it} = .36 - r_{it} = .73$). Die Skalen korrelieren signifikant positiv miteinander ($r = .50$; $p < .01$). Auf die Bildung einer Gesamtskala *ERI* wurde dennoch ebenfalls verzichtet.

Moral

Zur Erfassung der Moral wurde auf die *Moral Foundations Theory* zurückgegriffen (Graham et al., 2011). Das Instrument differenziert fünf verschiedene Grundlagen bzw. Intuitionen moralischen Urteilens: Schaden, Fairness, Loyalität, Autorität und Reinheit. Die Kurzform der übersetzten Version des *Moral Foundations Questionnaire* enthält jeweils zweimal zwei Items zu jeder der fünf Dimension (Jockel, Dogruel, Arendt, Stahl & Bowman, 2010). Der erste Teil thematisiert Überlegungen, die beim Fällen eines moralischen Urteils von Bedeutung sind (*moralische Relevanz*), z. B.: »Wenn Sie entscheiden, ob etwas richtig oder falsch ist, inwieweit ist für Sie die Überlegung relevant, ob die Gefühle von jemandem verletzt werden?« Der zweite Teil bezieht sich darauf, ob beispielsweise Mitgefühl für die, die leiden, als wichtige Tugend angesehen wird (*moralisches Urteil*). Die Aussagen können anhand sechsstufiger Likert-Skalen bearbeitet werden (1 = *überhaupt nicht relevant* bis 6 = *extrem relevant* bzw. 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 6 = *stimme voll und ganz zu*). Die Items sind einheitlich kodiert, sodass hohe Werte für eine hohe Ausprägung auf den entsprechenden Dimensionen der moralischen Relevanz und Urteile stehen. Vorläufige Ergebnisse konformatorischer Faktorenanalysen der deutschen Version scheinen mit dem englischsprachigen Original in Einklang zu stehen (Jockel et al., 2010): Graham et al. (2011) berichten heterogene Skalen-Kennwerte ($\alpha = .65 - \alpha = .84$). In der vorliegenden Studie ist *moralische Relevanz* nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 4.04$; $SD = .68$). Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .73$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .18 - r_{it} = .54$). *Moralisches Urteil* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = 2.31$; $SD = 1.28$), weist eine fragwürdige interne Konsistenz ($\alpha = .60$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .22 - r_{it} = .41$). Die Skalen korrelieren signifikant positiv miteinander ($r = .41$; $p < .01$).

Tab. 36. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Übergeordnete Kovariate

Item bzw. Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	$M = 4.73$ ($SD = 1.58$)	–
<i>Lebenszufriedenheit</i>	$M = 5.58$ ($SD = .93$)	–
<i>Gesundheitszustand</i>	$M = 3.01$ ($SD = .78$)	–
<i>Empathie & Perspektivwechsel</i>	$M = 5.06$ ($SD = .47$)	$\alpha = .73$; $r_{it} = .41 - r_{it} = .49$
<i>Empathie</i>	$M = 4.89$ ($SD = .59$)	$\alpha = .72$; $r_{it} = .53 - r_{it} = .54$
<i>Perspektivwechsel</i>	$M = 5.23$ ($SD = .56$)	$\alpha = .70$; $r_{it} = .50 - r_{it} = .55$
<i>Burnout</i>	$M = 1.74$ ($SD = .50$)	$\alpha = .71$; $r_{it} = .23 - r_{it} = .58$
<i>Emotionale Erschöpfung</i>	$M = 2.02$ ($SD = .68$)	$\alpha = .78$; $r_{it} = .61 - r_{it} = .63$
<i>Leistungsmangel</i>	$M = 1.75$ ($SD = .67$)	$\alpha = .92$; $r_{it} = .84 - r_{it} = .86$

Item bzw. Skala	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>Depersonalisierung</i>	M = 4.47 (SD = .59)	$\alpha = .63$; $r_{it} = .38 - r_{it} = .53$
<i>Vorausgabung</i>	M = 3.18 (SD = .59)	$\alpha = .73$; $r_{it} = .50 - r_{it} = .64$
<i>Vorausgabungsneigung</i>	M = 2.73 (SD = .63)	$\alpha = .81$; $r_{it} = .36 - r_{it} = .73$
<i>Moralische Relevanz</i>	M = 4.04 (SD = .68)	$\alpha = .73$; $r_{it} = .18 - r_{it} = .54$
<i>Moralisches Urteil</i>	M = 2.31 (SD = 1.28)	$\alpha = .60$; $r_{it} = .22 - r_{it} = .41$

Anmerkung: N = 462 – 704

6.5 Datenerhebung

Das Erhebungsinstrument wurde mit dem Programm *SoSci Survey* online programmiert und ausgefüllt. Die Erhebung beschränkte sich auf deutschsprachige Grund- und Förderschullehrende innerhalb Niedersachsens und Sachsen-Anhalts, die unabhängig von der Quantität und Qualität persönlicher Vorerfahrungen mit Inklusion teilnehmen konnten. Vor Durchführungsbeginn wurde die Untersuchung von den Landesschulbehörden beider Bundesländer sowie der Ethikkommission der Universität Hildesheim genehmigt. Mithilfe der *Bildungsserver* Niedersachsens (o. J.) und Sachsen-Anhalts (o. J.) konnten die Grund- (N = 2202) und Förderschulen (N = 363) flächendeckend kontaktiert werden, sodass insgesamt über 2500 Schulen adressiert wurden (N gesamt = 2565). Die Bearbeitungszeit wurde auf 60 Minuten geschätzt. Im November 2015 wurden die Schulleiter_innen der Grundschulen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt per E-Mail über die Studie informiert und gebeten, die Nachricht an die Lehrenden ihrer Schule weiterzuleiten. Im Anhang der Nachricht befand sich ein Informations- und Einladungsschreiben mit näheren Informationen zur Studie und dem Link zum Online-Fragebogen. Zudem verteilten studentische Hilfskräfte der Universität Hildesheim Flyer mit denselben Informationen in den niedersächsischen Grundschulen, die sie aufgrund ihrer Praktika besuchten. Die Befragung innerhalb der Grundschulen lief bis Februar 2016. Innerhalb der Förderschulen fand die Befragung zwischen Januar und März 2016 statt. Ungefähr in der Mitte beider Erhebungszeiträume wurden die Lehrenden noch einmal über die Schulleiter_innen an die Teilnahme erinnert. Insgesamt ergibt sich hieraus eine heterogene und anfallende Rekrutierung. Weitere Erhebungen folgten im jährlichen Abstand, finden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch keine Berücksichtigung.

Tab. 37. Übersicht der per E-Mail kontaktierten Schulen (Studie 2)

	Grundschulen	Förderschulen
Niedersachsen	N = 1.701	N = 263
Sachsen-Anhalt	N = 501	N = 100
Gesamt	N = 2.202	N = 363

6.6 Stichprobe

6.6.1 Festlegung

Während des Erhebungszeitraums wurde der an Grundschulen gesandte Fragebogen N = 770 Mal begonnen, während die Beantwortung des an Förderschulen gesandten Fragebogens von N = 542 Lehrenden angefangen wurde. Die Stichprobe wurde aus denjenigen Datensätzen gebildet, die einschließlich der Einstellungsskala zu mindestens 70 % vollständig ausgefüllt waren. Dies trifft insgesamt auf N = 704 Datensätze zu: Davon erteilten 97 % Auskunft zur Schule, an der sie zum Befragungszeitpunkt hauptsächlich unterrichteten (N = 684). Bei 47 % der Lehrenden handelt es sich dabei um eine Grundschule (N = 334), während 50 % der Lehrenden angaben, zum Befragungszeitpunkt hauptsächlich an einer Förderschule tätig gewesen zu sein (N = 350).

Dafür, beide schulspezifische Teil-Stichproben zu einer Gesamt-Stichprobe ($N = 704$) zusammenzufassen, sprechen praktische und konzeptuelle Gründe: Zunächst unterscheiden sich beide Fragebögen ausschließlich hinsichtlich einzelner und für Studie 2 irrelevanter Detailfragen. Darüber hinaus sind seit Einführung der Inklusion einige der Förderschul-Lehrenden (zusätzlich) an (einer oder mehreren) regulären Grundschulen tätig, sodass es sich bei einem Teil der über Grundschulen erreichten Personen um ausgebildete Förderschul-Lehrkräfte handelt. Unabhängig hiervon ist für die Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen inklusionsbezogenen Erfahrungen und entsprechenden Einstellungen gerade eine umfassende Bandbreite verschiedener Konstellationen an Vorerfahrungen von Interesse. Und nicht zuletzt dient Studie 2 im Rahmen der vorliegenden Abhandlung der konzeptuellen Replikation der Befunde aus Studie 1. Innerhalb dieser wird ebenfalls nicht danach differenziert, ob die Lehrenden an einer regulären oder bilingualen Grundschule tätig gewesen sind, innerhalb derer die schulische Innovation den Regelfall darstellt. Analog wird auch innerhalb von Studie 2 die Stichprobe aus allen teilnehmende Lehrer_innen gebildet, unabhängig davon, ob diese an Schulen unterrichten, an denen die Innovation (noch) nicht implementiert wurde, sich gerade in der Phase der Einführung befindet oder bereits seit längerer Zeit durchgeführt wird.

6.6.2 Beschreibung und Bewertung

Das Alter der Befragten wurde in Fünfer-Intervallen erfasst und lag zwischen 21 – 25 und 61 – 66 Jahren, wobei der Median bei 41 – 45 Jahren lag ($N = 114$; 16 %). Der Großteil der Lehrkräfte war weiblich ($N = 563$; 80 %) und unterrichtete in Niedersachsen ($N = 619$; 88 %). Die Berufserfahrung betrug zwischen einem und 44 Jahren ($M = 17.76$; $SD = 10.28$).

Ein Fünftel der Lehrenden berichtete, *privat* bereits einige Male in *Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung* gekommen zu sein ($N = 149$; 21 %). Ähnlich viele Lehrkräfte gaben an, dabei einige heterogene Erfahrungen gesammelt zu haben ($N = 159$; 23 %). Bezüglich des *beruflichen Kontakts* gab mehr als ein Drittel der Lehrenden an, sehr häufig in Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen zu stehen ($N = 262$; 37 %), während nur sehr wenige Lehrkräfte äußerten, beruflich keinen oder sehr selten Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu haben ($N = 29$; 4 %). Nahezu ähnlich viele Lehrkräfte berichteten, dabei sehr viele heterogene Erfahrungen gesammelt zu haben ($N = 210$; 30 %). Zudem äußerte ein Fünftel der Lehrenden, in der *Vergangenheit* bereits etwas *Erfahrung mit inklusivem bzw. integrativem Unterricht* gesammelt zu haben ($N = 151$; 21 %). Gleichwohl äußerte ein Viertel der Befragten, zum *Befragungszeitpunkt* sehr viel Erfahrung mit inklusivem bzw. integrativem Unterricht gehabt zu haben ($N = 179$; 25 %). Mehr als zwei Drittel der Befragten gaben an, in der *Vergangenheit* bereits eine *inklusive Klasse geleitet* zu haben ($N = 504$; 72 %). Nahezu genauso viele Lehrende gaben an, zum *Befragungszeitpunkt* eine inklusive Klasse geleitet zu haben ($N = 472$; 67 %). Dabei hatten die Lehrenden die Leitung der inklusiven Klasse durchschnittlich seit 7 Jahren inne ($M = 7.31$; $SD = 6.64$) und es befanden sich innerhalb dieser Klassen im Durchschnitt 8 Kinder mit attestiertem SPF ($M = 7.52$; $SD = 7.16$).

Bezüglich der *konkreten Bedingungen des inklusiven Unterrichts* berichteten die Lehrkräfte im Schnitt, bereits von zwei verschiedenen Berufsgruppen personelle Unterstützung in Anspruch genommen zu haben (z. B. von Förderschul-Lehrkräften und Sozialpädagog_innen) ($M = 1.68$; $SD = 1.01$). Die Güte dieser Unterstützungsleistungen schätzte fast ein Sechstel der Lehrenden als mittelmäßig ein ($N = 110$; 15,6 %). Zudem gaben die Lehrenden an, selbst bereits in durchschnittlich drei verschiedenen Bereichen besondere Unterstützungsleistungen erbracht zu haben (z. B. in der Kooperation mit Eltern und mit anderen Lehrenden und/oder Pädagog_innen) ($M = 2.75$; $SD = 1.30$). Zusätzlich vermisste knapp ein Fünftel der Lehrkräfte Ressourcen in mindestens zwei verschiedenen Bereichen des inklusiven Unterrichts (z. B. personell und materiell) ($N = 132$; 19 %). Zu speziellen Unterrichtsmaterialien äußerte sich nur ein Bruchteil der befragten Lehrpersonen, von denen ein Großteil die Güte der Materialien als schlecht einstufte ($N = 61$). Insgesamt besuchten die Lehrenden in den 5 Jahren vor dem Befragungszeitpunkt durchschnittlich 78 Stunden inklusionsbezogener Fort- und Weiterbildungen ($N = 78.01$; $SD = 111.43$).

Tab. 38. Ausgewählte deskriptive Merkmale (Studie 2)

	MZP I und II (N = 359)
Alter (in Jahren; Angabe in Fünfer-Intervallen)	Min. = 21 – 25 bis Max. = 61 – 65; Md. = 41 – 45; N = 114 (16 %)
Geschlecht	<i>weiblich</i> : N = 563 (80 %)
Berufserfahrung (in Jahren)	Min. = 1 bis Max. = 44; M = 17.76; SD = 10.28
Schulart	<i>Förderschule</i> : N = 350 (50 %)
Häufigkeit und Heterogenität des Kontakts mit Menschen mit Beeinträchtigungen: privat und beruflich	<ul style="list-style-type: none"> – privat: <i>einige Male</i> Kontakt (N = 149; 21 %); einige heterogene Erfahrungen (N = 159; 23 %) – beruflich: <i>sehr häufig</i> Kontakt (N = 262; 37 %); sehr viele unterschiedliche Erfahrungen (N = 210; 30 %)
Inklusionserfahrung: in der Vergangenheit und zum Befragungszeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> – Vergangenheit: <i>etwas</i> Inklusionserfahrung (N = 151; 21 %) – Befragungszeitpunkt: <i>sehr viel</i> Inklusionserfahrung (N = 179; 25 %)
Leitung inklusiver Klasse: in der Vergangenheit und zum Befragungszeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> – Vergangenheit: N = 504 (72 %) – Befragungszeitpunkt: N = 472 (67 %)

Anmerkungen: N = 454 – 704; angegeben sind jeweils die am häufigsten genannten Antworten der Befragten

Innerhalb der Stichprobe der Studie 2 sind weibliche Lehrende überrepräsentiert, d. h. deutlich stärker vertreten, als dies im bundesdeutschen Durchschnitt der Fall ist. Auffällig ist zudem die relativ häufige Beteiligung der Förderschul-Lehrkräfte: Die Teilnehmenden verteilten sich nahezu gleich auf beide Schularten, obwohl der Pool der kontaktierten Grundschulen deutlich größer war als der der Förderschulen. Weniger als 5 % der Lehrenden gaben an, beruflich keinen oder sehr selten Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen zu haben. Dass der Großteil der Lehrenden beruflich mit Kindern mit SPF konfrontiert ist, geht auch aus einer Forsa-Umfrage (2017) hervor, bei der 80 % der Lehrkräfte angaben, dass mindestens ein Kind mit SPF an ihrer Schule unterrichtet werde. Gleichwohl äußerte laut Forsa (2017) nur ein Drittel der Lehrenden, selbst eine inklusive Klasse zu leiten, während innerhalb der vorliegenden Untersuchung zwei Drittel der Befragten angaben, zum Erhebungszeitpunkt eine inklusive Klasse geleitet zu haben. In diesem Sinne sind innerhalb der Stichprobe auch diejenigen Lehrenden überrepräsentiert, die inklusiv unterrichten.

6.7 Ergebnisse

Die folgende Ergebnisauswertung erfolgt analog zum Vorgehen in Studie 1 (vgl. Kapitel 5.4.4): Nach der Vor- und Aufbereitung des Datensatzes folgt die Bildung der Skalen im Erwartungs-Wert-Format. Anschließend werden die Ergebnisse zu den forschungsleitenden Annahmen 1 und 2 präsentiert, die die Wechselbeziehungen zwischen auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen und Erfahrungen sowie die moderierende Funktion entwicklungsregulierender Ressourcen fokussieren.

6.7.1 Forschungsleitende Implikation

Die Einstellungsskala des Erhebungsinstruments in Studie 2 basiert auf dem Erwartungs-Wert-Ansatz (Fishbein & Ajzen, 2010; vgl. Kapitel 4.2.3). Diesem Messmodell zufolge lassen sich Einstellungen auf Grundlage der multiplikativen Verknüpfung zweier Komponenten messen: den Konsequenz-Erwartungen bezüglich inklusiven Unterrichts und den Bewertungen dieser Erwartungen. Analog zu Studie 1 stellt es die forschungsleitende Implikation der Studie 2 dar, dass sich die Einstellungen Lehrender bezüglich inklusiven Unterrichts mithilfe der multiplikativen Verknüpfung beider Komponenten und der Aufsummierung dieser Produktterme messen lassen.

Forschungsleitende Implikation: Struktur des Einstellungsmaßes

Einstellungen Lehrender bezüglich inklusiven Unterrichts lassen sich valide messen, indem Konsequenz-Erwartungen bezüglich der Unterrichtsform und deren Bewertungen multiplikativ miteinander verknüpft und anschließend aufsummiert werden.

Die Validität des auf diesem Messmodell basierenden Einstellungsinstruments bildet die Grundvoraussetzung für die Untersuchung der forschungsleitenden Annahmen: In der Überprüfung dieser Vorannahme fungierten die aufsummierten Produktterme als unabhängige und die direkte Einstellungsmessung als abhängige Variable.

In einem ersten Schritt wurden die jeweils 37 einstellungsbezogenen Erwartungs- und Wert-Komponenten einzeln und in Rohform betrachtet. *I-Erwartung* ist normalverteilt ($p > .05$; $M = 2.90$; $SD = .62$). Nach Ausschluss einzelner Items (Items 4, 6, 18, 26 und 27) weist die Skala eine sehr hohe interne Konsistenz ($\alpha = .94$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .32 - r_{it} = .72$). *I-Wert* hingegen ist nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = 4.53$; $SD = .33$). Die Skala verfügt nach Ausschluss der Items 4, 6 und 9 über eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .88$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .23 - r_{it} = .59$). Beide Skalen sind statistisch unabhängig voneinander ($r = .03$; $p > .05$). *I-Erwartung* korreliert hoch positiv mit dem einstellungsbezogenen Direktmaß *I-Einstellung (direkt)* ($r = .70$; $p < .01$). Demgegenüber erweist sich *I-Wert* als statistisch unabhängig von diesem validierenden Maß ($r = .08$; $p > .05$).

Tab. 39. Übersicht psychometrischer Eigenschaften klassisch gebildeter Einstellungsmaße (Studie 2)

Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M) , Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>I-Erwartung</i>	Erwartungskomponenten (außer Items 4, 6, 18, 26 & 27)	$M = 2.90$ ($SD = .62$)	$\alpha = .94$	$r_{it} = .32 - r_{it} = .72$	.70**
<i>I-Wert</i>	Wert-Komponenten (außer Items 4, 6 & 9)	$M = 4.53$ ($SD = .33$)	$\alpha = .88$	$r_{it} = .23 - r_{it} = .59$	.08

Anmerkungen: $N = 680$; ** $p < .01$

Mit der Verwendung der klassisch gebildeten Einstellungsmaße ergaben sich im Rahmen von Studie 1 verschiedene konzeptuelle und mathematische Probleme (vgl. Kapitel 5.4.4.1). Um ein valides Einstellungsmaß zu bilden wird dementsprechend auch in Studie 2 auf die z-Standardisierung der Erwartungs- und Wert-Komponenten zurückgegriffen, bevor die Komponenten jeweils multiplikativ miteinander verknüpft werden. Erwartungsgemäß sind die einzelnen Erwartungs- und Wert-Komponenten nach der z-Standardisierung bei $M = 0$ nicht normalverteilt ($p < .01$). *I-Erwartung (z)* ist ebenfalls nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = .01$; $SD = .56$). Nach Ausschluss einzelner Items (Items 6, 18, 26 und 27) weist die Skala eine sehr hohe interne Konsistenz ($\alpha = .94$) und mittlere bis hohe Trennschärfen auf ($r_{it} = .21 - r_{it} = .69$). Auch *I-Wert (z)* ist nicht normalverteilt ($p < .01$; $M = .03$; $SD = .51$). Die Skala verfügt nach Ausschluss der Items 4, 6 und 17 über eine sehr hohe interne Konsistenz ($\alpha = .91$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .24 - r_{it} = .63$). Beide Skalen sind statistisch unabhängig voneinander ($r = .04$; $p > .05$). Während *I-Erwartung (z)* hoch positiv mit dem Direktmaß *I-Einstellung (direkt)* korreliert ($r = .71$; $p < .01$), ist *I-Wert (z)* statistisch unabhängig hiervon ($r = .06$; $p > .05$).

Nach multiplikativer Verknüpfung der jeweiligen Erwartungs- und Wert-Komponenten kann aufgrund der psychometrischen Eigenschaften keine Gesamtskala gebildet werden: Nach Reduktion auf 22 der ursprünglich 37 Produktterme ist die Skala *I-Einstellung (z)* nicht normalverteilt ($p < .05$; $M = .06$; $SD = .37$), weist jedoch eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .77$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .20 - r_{it} = .47$). Gleichwohl korreliert *I-Einstellung (z)* nur schwach mit *I-Einstellung (direkt)* ($r = .15$; $p < .05$). Anschließend wurde die Struktur der z-standardisierten Produktterme mittels explorativer Faktorenanalyse geprüft. Da sich die Einstellungsskala aus 37 Item-Paaren zusammensetzt (im Gegensatz zu 18 innerhalb von

Studie 1) wurde die Faktorenzahl zunächst auf drei festgelegt. Item 2 wurde ausgeschlossen, da es auf keinem der drei Faktoren ausreichend hohe Faktorladungen aufwies. In einer Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation bestätigten der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert (.66) und die Signifikanz des Bartlett-Tests ($p < .01$) ausreichend hohe Inter-Item-Korrelationen. Zudem rechtfertigten das Kaiser-Guttman-Kriterium und der Scree-Plot die Extraktion der drei Faktoren, die eine Gesamtvarianz von 26 % aufklärten.⁵³ Die Items auf Faktor 1 spiegeln soziale Chancen inklusiven Unterrichts für Schüler_innen mit und ohne besonderen Förderbedarf wider.⁵⁴ *I-Chancen* (z) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .74$) und niedrige bis moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .11 - r_{it} = .56$). Gleichwohl erweist sich die Skala als statistisch unabhängig von *I-Einstellung* (direkt) ($r = .12$; $p > .05$). Auf Faktor 2 laden Items, die Herausforderungen inklusiven Unterrichts für die Lehrenden thematisieren.⁵⁵ *I-Herausforderungen* (z) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .71$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .24 - r_{it} = .44$). Die Skala korreliert schwach positiv mit *I-Einstellung* (direkt) ($r = .16$; $p < .05$). Die Items auf Faktor 3 repräsentieren inklusionsbezogene Bedenken der Lehrenden.⁵⁶ *I-Bedenken* (z) verfügt über eine niedrige interne Konsistenz ($\alpha = .58$) und niedrige bis moderate Trennschärfen ($r_{it} = .15 - r_{it} = .54$). Die Skala erweist sich als statistisch unabhängig von *I-Einstellung* (direkt) ($r = -.05$; $p > .05$). Die drei gebildeten Faktoren sind statistisch unabhängig voneinander ($p > .05$). Obgleich *I-Chancen*, *I-Herausforderungen* und *I-Bedenken* zufriedenstellende psychometrische Eigenschaften aufweisen, handelt es sich insgesamt um keine befriedigende Skalenlösung, da die mangelnden Zusammenhänge mit dem Direktmaß sowie den Skalen untereinander auf invalide Skalen hinweisen.

Aus einer Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation und zwei Faktoren wurden im Weiteren einige Items aufgrund mangelnder, negativer oder doppelter Ladungen ausgeschlossen (Items 2, 4, 25, 26 und 27): Die beiden Faktoren klären eine Gesamtvarianz von 15 % auf. Die Items auf Faktor 1 enthalten soziale Konsequenzen inklusiven Unterrichts (v. a. die Chancen für Schüler_innen). *Soziale I-Konsequenzen* (z) weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .74$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .10 - r_{it} = .55$). Die Skala korreliert jedoch nicht signifikant mit *I-Einstellung* (direkt) ($r = .12$; $p > .05$). Auf Faktor 2 laden Items, die unterrichtsbezogene Konsequenzen inklusiven Unterrichts umfassen (v. a. Herausforderungen für Lehrende). *Unterrichtsbezogene I-Konsequenzen* (z) verfügt über eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .72$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .23 - r_{it} = .48$). Auch diese Skala ist statistisch unabhängig vom Direktmaß *I-Einstellung* (direkt) ($r = .10$; $p > .05$). Da beide Faktoren sowohl unabhängig vom Direktmaß als auch voneinander sind ($p > .05$), handelt es sich ebenfalls nicht um valide Maße zur Einstellungsmessung.

Tab. 40. Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (Studie 2): Mustermatrix z-standardisierter Produktterme

Nr.	Iteminhalt (gekürzt)	Faktor 1: soziale I-Konse- quenzen (z)	Faktor 2: unterrichts- bezogene I-Konse- quenzen (z)
12	Zuwachs sozialer Kompetenz (SuS)	.66	
32	Akzeptanz individueller Unterschiede (SuS)	.57	
34	Unterstützung persönlicher Entwicklung (SuS)	.56	
7	Erlernen empathischen Umgangs (SuS)	.55	
29	Chance der Gemeinschaftsbildung (SuS)	.53	
24	Schulung der Kooperationsbereitschaft (SuS)	.52	
35	Chancengleicher Zugang zu Bildung (SuS)	.43	
9	Akzeptanz von Heterogenität (SuS)	.42	

53 Analog zu Studie 1 wurden die Voraussetzungen für alle weiteren Analysen dieser Art geprüft und können im Folgenden unerwähnt als erfüllt vorausgesetzt werden.

54 Folgende Items lassen sich – sortiert nach absteigender Faktorladung – Faktor 1 zuordnen: 12, 32, 34, 7, 29, 24, 35, 9, 18, 5, 28, 30 und 6.

55 Folgende Items lassen sich Faktor 2 zuordnen: 17, 31, 23, 10, 22, 13, 11, 14, 15, 21, 16, 33, 8 und 19.

56 Folgende Items lassen sich Faktor 3 zuordnen: 37, 1, 26, 3, 20, 25 und 36.

Nr.	Iteminhalt (gekürzt)	Faktor 1: soziale I-Konse- quenzen (z)	Faktor 2: unterrichts- bezogene I-Konse- quenzen (z)
18	Definition individueller Lernziele (LuL)	.34	
5	Mangelnde soziale Akzeptanz (SuS) (r)	.31	.12
28	Vielfältige Aufbereitung von Unterrichtsthemen (LuL)	.29	
30	Kein Inklusionsgelingen über Schule hinaus (LuL) (r)	.28	
20	Bestmögliche Förderung in Förderschule (SuS) (r)	.20	.12
1	Größeres Wohlbefinden in Förderschule (SuS) (r)	.15	
6	Geringere finanzielle Belastung für Schulen (LuL)	.12	
17	Erheblicher Zusatzaufwand (LuL) (r)		.67
31	Unverhältnismäßige Zeit-Beanspruchung (LuL) (r)		.51
10	Mangelnde Konzentration (SuS) (r)		.48
3	Mangelnde Vorbereitung (LuL) (r)		.45
15	Begünstigung sozialer Probleme (SuS) (r)		.42
23	Schwierigkeit in Feststellung des Wissens- und Könnensstands (LuL) (r)		.40
14	Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten (SuS) (r)	.12	.38
22	Unterforderung normal- und hochbegabter SuS (SuS) (r)	.25	.36
21	Schwierigkeit in Aufrechterhaltung der Ordnung (LuL) (r)	.21	.31
13	Soziale Verunsicherung (SuS) (r)	.15	.31
8	Kognitiv beste Förderung in Förderschulen (SuS) (r)	.13	.28
16	Gefahr von Fehlentscheidungen (LuL) (r)		.26
11	Erschwerte Leistungsbewertung (LuL) (r)		.26
37	Lehrende fühlen sich allein gelassen (LuL) (r)		.25
33	Unmöglichkeit individueller Leistungsbewertung (LuL) (r)		.19
19	Benachteiligung von SuS ohne SPF (LuL) (r)		.15
36	Schwierigkeit beim Einbeziehen von SuS mit schwierigem Sozialverhalten (LuL) (r)		.10

Anmerkung: N = 597

Bei der Bildung von Subskalen aufgrund inhaltlicher Dimensionen wurden analog zu Studie 1 positive und (rekodierte) negative Konsequenzen der schulischen Innovation differenziert: Aus Items, die positive Konsequenzen inklusiven Unterrichts thematisieren, konnte eine Skala mit zufriedenstellenden Kennwerten gebildet werden. So fielen die interne Konsistenz von *I-Vorteile* (z) zufriedenstellend ($\alpha = .74$) und die Trennschärfe moderat aus ($r_{it} = .26 - r_{it} = .50$). Aus einzelnen rekodierten Items, die negative Konsequenzen inklusiven Unterrichts thematisierte, konnte ebenfalls eine Skala mit zufriedenstellenden Kennwerten gebildet werden. *I-Nachteile* (z) wies eine fragwürdige interne Konsistenz ($\alpha = .69$) und moderate Trennschärfe auf ($r_{it} = .17 - r_{it} = .42$). Beide Skalen hingen schwach positiv miteinander zusammen ($r = .14$; $p < .05$). Vom Direktmaß *I-Einstellung* (direkt) erwiesen sich *I-Vorteile* (z) ($r = .10$; $p > .05$) und *I-Nachteile* (z) ($r = .09$; $p > .05$) als statistisch unabhängig. Zusammenfassend handelt es sich folglich auch bei diesen beiden Skalen nicht um valide Einstellungsmaße.

Zusammenfassend zielen die vorangegangenen Analysen darauf, ein differenziertes, reliables und valides Maß zur Erfassung der auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen Lehrender zu bilden. Als Messmodell werden dabei der Erwartungs-Wert-Ansatz genutzt und die mit diesem einhergehenden theoretischen und methodischen Probleme berücksichtigt. Insgesamt erscheinen die aus inklusionsbezogenen Erwartungskomponenten gebildeten Skalen *I-Erwartung* und *I-Erwartung* (z) als reliable und valide Ein-

stellungsmaße: Beide Skalen weisen ausreichend hohe interne Konsistenzen und Trennschärfen auf und korrelieren signifikant positiv mit *I-Einstellung (direkt)*. Bei den aus innovationsspezifischen Wert-Komponenten gebildeten Skalen *I-Wert* und *I-Wert (z)* scheint es sich gleichfalls um reliable, nicht aber valide Maße zur Erfassung der auf Inklusion bezogenen Einstellungen Lehrender zu handeln. Die Skalenstruktur wurde mithilfe von Faktorenanalysen überprüft: Die verschiedenen, auf z-standardisierten Items basierenden Skalen weisen zufriedenstellende interne Konsistenzen und Trennschärfen auf. Gleichwohl erweisen sich die Skalen der Drei-Faktoren-Lösung *I-Chancen (z)*, *I-Herausforderungen (z)* und *I-Bedenken (z)* und der Zwei-Faktoren-Lösung *soziale und unterrichtsbezogene I-Konsequenzen (z)* als (nahezu) statistisch unabhängig voneinander wie auch von dem validierenden Direktmaß *I-Einstellung (direkt)*. Auch die aufgrund inhaltlicher Überlegungen gebildeten Subskalen *I-Vorteile (z)* und *I-Nachteile (z)* weisen keine ausreichend engen Zusammenhänge mit dem einstellungsbezogenen Direktmaß auf.

Insgesamt konnte der in Studie 1 gewonnene Eindruck, dass eine Skala der z-standardisierten innovationsbezogenen Erwartungskomponenten ein einstellungsäquivalentes Maß darstellt, bestätigt werden: Die Kriterien einer reliablen und validen Einstellungsskala werden am ehesten von der Skala der z-standardisierten Erwartungskomponente *I-Erwartung (z)* erfüllt. Während die multiplikative Verrechnung von Erwartungs- und Wert-Komponenten dazu führt, dass potenzielle Einstellungsmaße an Genauigkeit einbüßen, weist die Erwartungskomponente Effekte auf, die von diesen multiplikativen Termen zu erwarten wären. Bivariate Zusammenhänge zu konzeptuell ähnlichen Maßen werden im Folgenden betrachtet.

Tab. 41. Übersicht psychometrischer Eigenschaften z-standardisierter Einstellungsmaße (Studie 2)

(potenzielle) Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>I-Erwartung (z)</i>	z-standardisierte Erwartungskomponenten (außer Items 6, 18, 26 & 27)	M = .01 (SD = .56)	$\alpha = .94$	$r_{it} = .21 -$ $r_{it} = .69$	.71**
<i>I-Wert (z)</i>	z-standardisierte Wert-Komponente (außer Items 4, 6 & 17)	M = .03 (SD = .51)	$\alpha = .91$	$r_{it} = .24 -$ $r_{it} = .63$	.06
<i>I-Einstellung (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 34 & 35	M = .06 (SD = .37)	$\alpha = .77$	$r_{it} = .20 -$ $r_{it} = .47$	.15*
<i>I-Chancen (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 5, 6, 7, 9, 12, 18, 24, 28, 29, 30, 32, 34 & 35	M = .20 (SD = .52)	$\alpha = .74$	$r_{it} = .11 -$ $r_{it} = .56$	.12
<i>I-Herausforderungen (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 31 & 33	M = -.10 (SD = .44)	$\alpha = .71$	$r_{it} = .24 -$ $r_{it} = .44$	.16*
<i>I-Bedenken (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 37, 1, 26, 3, 20, 25 & 36	M = -.17 (SD = .84)	$\alpha = .58$	$r_{it} = .15 -$ $r_{it} = .54$	-.05

(potenzielle) Skala	Enthaltene Items	Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Trennschärfe (korr. Item-Skala-Korrelation)	Validität (Korrelation mit Direktmaß)
<i>Soziale I-Konsequenzen (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 1, 5, 6, 7, 9, 12, 18, 20, 24, 28, 29, 30, 32, 34 & 35	M = .18 (SD = .52)	$\alpha = .74$	$r_{it} = .10 - r_{it} = .55$	.12
<i>Unterrichts-bezogene I-Konsequenzen (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 31, 33, 36 & 37	M = -.13 (SD = .45)	$\alpha = .72$	$r_{it} = .23 - r_{it} = .48$	.10
<i>I-Vorteile (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 7, 9, 12, 18, 24, 28, 29, 32, 34 & 35	M = .23 (SD = .52)	$\alpha = .74$	$r_{it} = .26 - r_{it} = .50$	.10
<i>I-Nachteile (z)</i>	z-standardisierte Produktterme der Items 1, 3, 5, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 31 & 37	M = -.13 (SD = .40)	$\alpha = .69$	$r_{it} = .17 - r_{it} = .42$	.09

Anmerkungen: N = 254 – 680; ** p < .01; * p < .05

Struktur bereichsspezifischer Kovariate im Erwartungs-Wert-Format

Normative I-Überzeugung (M = 4.60; SD = .46) und *I-Commitment* (M = 4.27; SD = .54) sind nicht normalverteilt (p < .01). Auch *normative I-Überzeugung (z)* ist nicht normalverteilt (p < .01; M = .00; SD = .68). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .89$) und moderate Trennschärfen auf ($r_{it} = .43 - r_{it} = .69$). *Normatives I-Commitment (z)* ist ebenfalls nicht normalverteilt (p < .01; M = .00; SD = .62), verfügt über eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .86$) und moderate Trennschärfen ($r_{it} = .30 - r_{it} = .64$). Beide Skalen hängen erwartungsgemäß positiv miteinander zusammen ($r = .31$; p < .01) sowie mit verschiedenen konzeptuell ähnlichen Maßen (vgl. Tabelle 43). Die multiplikative Verknüpfung *subjektive I-Norm (z)* ist nicht normalverteilt (p < .05; M = .31; SD = 1.15). Die interne Konsistenz der Skala fällt sehr hoch ($\alpha = .90$) und die Trennschärfen heterogen aus ($r_{it} = .24 - r_{it} = .82$). *Subjektive I-Norm (z)* hängt mit beiden Einzelkomponenten negativ zusammen (*normative I-Überzeugung (z)*: $r = -.49$, p < .01; und *normatives I-Commitment (z)*: $r = -.28$, p < .01). Von konzeptuell ähnlichen Maßen erweist sich die Skala als weithin unabhängig. Ähnlich zum inklusionsbezogenen Einstellungsmaß zeigt sich, dass die Einzel-Komponenten *normative I-Überzeugung (z)* und *I-Commitment (z)* insgesamt reliablere und validere Skalen abbilden als deren multiplikative Verknüpfung.

Tab. 42. Kennwerte ausgewählter Skalen (Studie 2): Bereichsspezifische Kovariate im Erwartungs-Wert-Format

	Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD)	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) und Trennschärfen (korr. Item-Skala-Korrelation)
<i>Normative I-Überzeugung (z)</i>	M = .00 (SD = .68)	$\alpha = .89$; $r_{it} = .43 - r_{it} = .69$
<i>I-Commitment (z)</i>	M = .00 (SD = .62)	$\alpha = .86$; $r_{it} = .30 - r_{it} = .64$
<i>Subjektive I-Norm (z)</i>	M = .31 (SD = 1.15)	$\alpha = .90$; $r_{it} = .24 - r_{it} = .82$

Anmerkung: N = 620

Hinsichtlich der korrelativen Zusammenhänge zwischen den innovationsbezogenen Maßen weist *I-Erwartung* (z) statistisch signifikante Korrelationen mit verschiedenen spezifischen Kovariaten auf: Als relativ eng sind die Zusammenhänge mit *I-Commitment* (z) und *Inklusion im Alltag* einzustufen. Gleichwohl korreliert das Einstellungsmaß entgegen den Befunden in Studie 1 leicht negativ mit *normative I-Überzeugung* (z), weist nur einen schwach positiven Zusammenhang zu *pädagogische Einstellung* auf und erweist sich entgegen den Erwartungen als statistisch unabhängig von *kollegiales Klima*. Insofern bestätigen die korrelativen Befunde nur teilweise die Validität von *I-Erwartung* (z) als Einstellungsmaß.

Die bereichsspezifischen Kovariate zeigen erwartungskonform signifikant positive Korrelationsmuster: *I-Wert* (z) hängt eng mit *I-Commitment* (z), *normative I-Überzeugung* (z) und *pädagogische Orientierung* zusammen. Ähnliche bivariate Zusammenhänge ließen sich auch innerhalb Studie 1 zwischen der innovationsbezogenen Wert-Komponente sowie den normativen und pädagogischen Variablen finden. *I-Commitment* (z) korreliert darüber hinaus hoch positiv mit *I-SWE* sowie *L-SWE* und *Inklusion im Alltag*. *I-Norm* (z) weist signifikant negative Zusammenhänge mit den beiden Komponenten *normative I-Überzeugung* (z) und *I-Commitment* (z) auf und erweist sich als statistisch unabhängig von weiteren auf inklusiven Unterricht bezogenen Kovariaten. *I-SWE* korreliert hoch positiv mit *L-SWE* sowie mit *pädagogische Orientierung*. *Pädagogische Orientierung* hängt schließlich auch signifikant positiv mit *L-SWE* und *Inklusion im Alltag* zusammen. Kollegiales Klima ist statistisch unabhängig bzw. in nur schwach positivem Zusammenhang mit den bereichsspezifischen Kovariaten. Insgesamt zeigen *normative I-Überzeugung* (z), *I-Commitment* (z), *I-SWE*, *L-SWE*, *pädagogische Orientierung* und *Inklusion im Alltag* erwartungskonforme bivariate Zusammenhänge: Die engen korrelativen Beziehungen zwischen diesen auf inklusiven Unterricht bezogenen Maßen bestätigen deren konzeptuelle Ähnlichkeit und können als Indizien für deren Validität verstanden werden. Diese korrelativen Befunde stimmen mit den Ergebnissen der Studie 1 überein. Gleichwohl zeigen *I-Norm* (z) sowie *kollegiales Klima* keine erwartungskonformen Zusammenhänge mit den anderen Variablen, sodass deren Validität nicht bestätigt werden kann.

Tab. 43. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): *I-Erwartung* (z) und spezifische Kovariate

	<i>I-Erwartung</i> (z)	<i>I-Wert</i> (z)	<i>Normative I-Überzeugung</i> (z)	<i>I-Commitment</i> (z)	<i>I-Norm</i> (z)	<i>I-SWE</i>	<i>L-SWE</i>	<i>Kollegiales Klima</i>	<i>Päd. Orientierung</i>
<i>I-Wert</i> (z)	.04	–	–	–	–	–	–	–	–
<i>Normative I-Überzeugung</i> (z)	-.14*	.45**	–	–	–	–	–	–	–
<i>I-Commitment</i> (z)	.41**	.51**	.31**	–	–	–	–	–	–
<i>I-Norm</i> (z)	.13*	-.28**	-.49**	-.28**	–	–	–	–	–
<i>I-SWE</i>	.29**	.20**	.18**	.46**	.03	–	–	–	–
<i>L-SWE</i>	.20**	.15*	.09**	.44**	.11*	.69**	–	–	–
<i>Kollegiales Klima</i>	-.08	.15*	.04	.04	.05	.09	.11*	–	–
<i>Päd. Orientierung</i>	.15*	.35**	.18**	.36**	.01	.48**	.47**	.08	–
<i>Inklusion im Alltag</i>	.37**	.24**	.01	.46**	-.02	.34**	.31**	-.09*	.39**

Anmerkungen: N = 274 – 515; ** p < .01; * p < .05

6.7.2 Forschungsleitende Annahme 1

Konkrete Erfahrungen mit der Umsetzung inklusiven Unterrichts bedingen und folgen auf Einstellungen und Einstellungsentwicklung Lehrender bezüglich dieser Unterrichtsform:

Forschungsleitende Annahme 1: Einstellungsentwicklung

Auf inklusiven Unterricht bezogene Einstellungen entwickeln sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte.

Diese Annahme impliziert zwei Wirkrichtungen innerhalb derer auf inklusiven Unterricht bezogene Einstellungen als unabhängige und abhängige Variablen fungieren. Als Einstellungsmaß wird *I-Erwartung (z)* verwendet. Die Erfahrungen der Lehrenden mit inklusivem Unterricht werden über verschiedene Parameter operationalisiert (vgl. Kapitel 6.4):

- Berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen: Häufigkeit und Heterogenität
- Erfahrungen im inklusiven oder integrativen Unterricht: in der Vergangenheit und zum Befragungszeitpunkt
- Leitung einer inklusiven Klasse: in der Vergangenheit und zum Befragungszeitpunkt
 - bezüglich der Vergangenheit: Dauer bisheriger Inklusionserfahrung (in Jahren)
 - bezüglich der Gegenwart: Schüler_innen mit diagnostiziertem SPF (Anzahl pro Klasse)

Die Annahme der wechselseitigen Beziehung zwischen den einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen wird – analog zu Studie 1 – mithilfe bivariater Zusammenhänge, t-Tests und Varianzanalysen überprüft.

Die bivariaten Zusammenhänge von *I-Erwartung (z)* mit verschiedenen Erfahrungsmaßen zeigen gemischte Befunde: Das Einstellungsmaß erweist sich als statistisch unabhängig von der *Häufigkeit* und *Heterogenität* des bisherigen *beruflichen Kontakts* der Lehrkräfte zu Menschen mit Beeinträchtigungen. Mit der Intensität der *Inklusionserfahrungen* in der *Vergangenheit* korreliert das Einstellungsmaß leicht positiv ($r = .17$; $p < .05$), nicht jedoch mit der Intensität der Inklusionserfahrungen in der *Gegenwart* bzw. zum Befragungszeitpunkt. Gleichfalls weist *I-Erwartung (z)* keine statistisch signifikante Beziehung dazu auf, ob die Lehrenden in der Vergangenheit bzw. zum Befragungszeitpunkt eine inklusive Klasse leiteten. Auch von der Anzahl der Schüler_innen mit diagnostiziertem SPF, die innerhalb einer Klasse unterrichtet werden, erweist sich das Einstellungsmaß als unabhängig. Demgegenüber korreliert *I-Erwartung (z)* signifikant positiv mit der Dauer der Inklusionserfahrung der Lehrenden (in Jahren) ($r = .26$; $p < .01$).

Tab. 44. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): *I-Erwartung (z)* und Erfahrungsmaße

	Häufigkeit beruflichen Kontakts	Heterogenität beruflichen Kontakts	I-Erfahrung (Vergangenheit)	I-Erfahrung (Gegenwart)	Leitung I-Klasse (Vergangenheit)	Leitung I-Klasse (Gegenwart)	Dauer I-Erfahrung (Jahre)	SuS mit SPF (Anzahl pro Klasse)
<i>I-Erwartung (z)</i>	.07	.01	.17*	.06	.05	.02	.26**	-.05

Anmerkungen: N = 187 – 317; ** $p < .01$; * $p < .05$

Als potenzielle Erfahrungsmaße kommen drei verschiedene Parameter infrage. Zunächst scheinen die Variablen *Dauer I-Erfahrung* und *I-Erfahrung (Vergangenheit)* aufgrund ihrer statistisch signifikanten Zusammenhänge zum Einstellungsmaß *I-Erwartung (z)* geeignet. Inhaltlich setzen beide Maße jedoch andere Schwerpunkte als das in Studie 1 verwendete Erfahrungsmaß: *BiU-Umsetzung* bezog sich darauf, ob die Lehrkraft die schulische Innovation zum Befragungszeitpunkt umsetzte. Die Variable war dabei kategorisch dichotom, sodass die Lehrenden nur mit Ja und Nein antworten konnten. Diesem Variablentyp kommen bezüglich inklusiven Unterrichts zwei Maße nahe: *I-Erfahrung (Gegenwart)* und *Leitung I-Klasse (Gegen-*

wart). Bezüglich *I-Erfahrung (Gegenwart)* fällt die deutlich schiefe Verteilung auf: Nur 5 % der Lehrenden geben an, zum Befragungszeitpunkt »gar keine« Erfahrung mit inklusivem Unterricht zu machen ($N = 35$), weitere 3 % berichten »sehr wenig« inklusionsbezogene Erfahrung ($N = 23$). Die Verwendung dieses Parameters würde extrem ungleich verteilte Gruppen zur Folge haben oder aber, dass zwei vergleichbar große Gruppen sich hinsichtlich ihrer Umsetzungserfahrung weniger deutlich voneinander unterscheiden als dies bezüglich bilingualen Unterrichts der Fall gewesen ist.

Da die Erfahrung mit inklusivem Unterricht unter den Lehrpersonen der Studie 2 insgesamt weiter verbreitet ist als die Erfahrung mit bilingualem Unterricht unter den Befragten der Studie 1, wird im Folgenden ein härteres Maß zur Erfassung der Umsetzungserfahrungen mit der schulischen Innovation gewählt (d. h. eines, das nicht allein die Durchführung des Unterrichtskonzepts, sondern die Leitung einer solchen Klasse umfasst): *Leitung I-Klasse* ist ein kategorisch dichotomes Maß, das die Lehrkräfte danach unterscheidet, ob sie zum Befragungszeitpunkt eine inklusive Klasse leiteten. Der Parameter ist damit ein zuverlässiger Indikator für intensive Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zum Befragungszeitpunkt, der aufgrund seiner Merkmale eine konzeptuelle Replikation der Analysen der Studie 1 ermöglicht.

Im Rahmen der folgenden Analysen wird untersucht, inwiefern die Erfahrungen der Lehrkräfte mit inklusivem Unterricht als Bedingungen für die entsprechenden Einstellungen wirken. Das Einstellungsmaß *I-Erwartung (z)* fungiert dabei als unabhängige, das Erfahrungsmaß *Leitung I-Klasse* als abhängige Variable.

Zunächst wird mithilfe von t-Tests überprüft, ob die Mittelwerte von *I-Erwartung (z)* sich in Abhängigkeit von *Leitung I-Klasse* signifikant unterscheiden. Die Voraussetzungen zur Durchführung der t-Tests wurden an dieser Stelle und im Folgenden geprüft und können als erfüllt gelten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mittelwerte von *I-Erwartung (z)* sich nicht signifikant in Abhängigkeit von *Leitung I-Klasse* unterscheiden ($t(292) = -.30$; $p > .05$). Auf Item-Ebene hingegen werden die Mittelwertsdifferenzen bei 10 der 37 einzelnen auf inklusiven Unterricht bezogenen Konsequenz-Erwartungen statistisch signifikant.⁵⁷ Ein ähnliches Befundmuster zeigt sich bezüglich ausgewählter innovationsspezifischer Kovariate: Die Leitung einer inklusiven Klasse hat keine Auswirkungen auf die Ausprägungen von *I-Wert (z)* und *normative I-Erwartung (z)*. Gleichwohl unterscheiden sich die Mittelwerte von *I-Commitment (z)* signifikant in Abhängigkeit von *Leitung I-Klasse*, d. h., Lehrkräfte, die zum Befragungszeitpunkt eine inklusive Klasse leiten, fühlen sich den Erwartungen, die sie diesbezüglich von anderen wahrnehmen, persönlich stärker verpflichtet als Lehrende, die keine inklusive Klasse leiten.

Tab. 45. Mittelwertsdifferenzen (Studie 2): Spezifische Kovariate in Abhängigkeit von *Leitung I-Klasse* (t-Tests mit UV = *Leitung I-Klasse*)

	Klassenleitung ($N = 472$)	Keine Klassenleitung ($N = 182$)	Teststatistik
<i>I-Erwartung (z)</i>	$M = .01$ ($SD = .61$)	$M = -.01$ ($SD = .60$)	$t(292) = -.30$; $p > .05$
<i>I-Wert (z)</i>	$M = -.03$ ($SD = .52$)	$M = .05$ ($SD = .45$)	$t(352) = 1.31$; $p > .05$
<i>Normative I-Überzeugung (z)</i>	$M = -.03$ ($SD = .65$)	$M = .07$ ($SD = .74$)	$t(481) = 1.47$; $p > .05$
<i>I-Commitment (z)</i>	$M = .05$ ($SD = .57$)	$M = -.13$ ($SD = .73$)	$t(481) = -2.82$; $p < .01$

Anmerkungen: $N = 294 - 483$; ein negativer t-Wert zeigt, dass der Mittelwert bei Lehrkräften, die zum Befragungszeitpunkt eine inklusive Klasse leiteten, signifikant größer ausfiel

Mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse werden Unterschiede hinsichtlich *I-Erwartung (z)* in Abhängigkeit von einem weiteren Erfahrungsmaß, *I-Erfahrung (Gegenwart)*, genauer untersucht. Die Voraussetzungen zur Durchführung des Verfahrens wurden mittels Normalverteilungs- und Levene-Tests geprüft und können als erfüllt gelten. Den Post-hoc-Prüfungen liegen Ergebnisse des Scheffé-Tests zugrunde. Erwartungskonform zeigen sich signifikante Unterschiede ($F(4) = 2.62$; $p < .05$). Mit einer Varianzaufklärung von 4 % liegt nach Cohen (1992) ein schwacher Effekt der *I-Erfahrung (Gegenwart)* auf die Ausprägung der *I-Erwartung (z)* vor, obgleich Post-hoc-Tests zeigen, dass sich die Mittelwerte der einzelnen Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($p > .05$).

57 Hierbei handelt es sich um folgende Items: 3, 4, 5, 7, 8, 19, 22, 27, 31 und 37.

6.7.3 Forschungsleitende Annahme 2

Entwicklungsregulierende Ressourcen beeinflussen die Wechselbeziehungen zwischen den Erfahrungen mit inklusivem Unterricht und den hierauf bezogenen Einstellungen:

Forschungsleitende Annahme 2: Moderation durch entwicklungsregulierende Ressourcen
Ressourcen adaptiver Zielregulation moderieren die Wechselwirkungen zwischen auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen der Lehrkräfte.

Die entwicklungsregulierenden Ressourcen werden über *hartnäckige Zielverfolgung* und *flexible Zielanpassung* operationalisiert, die im Rahmen des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation postuliert werden (Brandtstädter, 2007c, 2011; Brandtstädter & Renner, 1990; vgl. Kapitel 2.6). Im Folgenden werden moderierende Funktionen für die entwicklungsregulierenden Ressourcen separat betrachtet.

Die bivariaten Zusammenhänge verdeutlichen, dass sich *hartnäckige Zielverfolgung* als statistisch unabhängig vom Einstellungsmaß *I-Erwartung (z)* ($r = .06$; $p > .05$) und dem Erfahrungsmaß *Leitung I-Klasse* erweist ($r = .01$; $p > .05$). Entsprechend wird das Gesamtmodell der mehrfaktoriellen Varianzanalyse nicht statistisch signifikant ($F(3) = .48$; $p > .05$; $R^2 = .01$; korr. $R^2 = -.01$): Die Varianz der auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellung der Lehrkräfte kann nicht durch die *Leitung I-Klasse* und *hartnäckige Zielverfolgung* (ebenso wenig durch eine Interaktion beider Variablen) erklärt werden. Analog werden auch die beiden Modelle der multiplen hierarchischen Regressionsanalyse nicht statistisch signifikant: *Leitung I-Klasse* und *hartnäckige Zielverfolgung* sagen das Kriterium *I-Erwartung (z)* nicht statistisch signifikant voraus ($F(2, 222) = .37$; $p > .05$). Auch eine komplexe Interaktion lässt sich empirisch nicht bestätigen: *Hartnäckige Zielverfolgung* beeinflusst den Zusammenhang zwischen *Leitung I-Klasse* und *I-Erwartung (z)* nicht (Änderung in $F(1, 221) = .10$; $p > .05$).

Flexible Zielanpassung korreliert niedrig positiv mit *I-Erwartung (z)* ($r = .15$; $p < .05$), d. h.: Je positiver die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber inklusivem Unterricht ausfallen, desto geringer fällt die von ihnen geäußerte Tendenz zu *flexibler Zielanpassung* aus. Gleichwohl erweist sich *flexible Zielanpassung* als statistisch unabhängig von *Leitung I-Klasse* ($r = .07$; $p > .05$). Das Gesamtmodell der mehrfaktoriellen Varianzanalyse ist statistisch nicht signifikant ($F(3) = 1.39$; $p > .05$; $R^2 = .02$; korr. $R^2 = .01$): Die Varianz der auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen der Lehrkräfte kann nicht durch die *Leitung I-Klasse* und *flexible Zielanpassung* (ebenso wenig durch eine Interaktion beider Variablen) erklärt werden. Analog werden auch die beiden Modelle der multiplen hierarchischen Regressionsanalyse nicht statistisch signifikant: *Leitung I-Klasse* und *flexible Zielanpassung* sagen das Kriterium *I-Erwartung (z)* nicht statistisch signifikant voraus ($F(2, 222) = 2.59$; $p > .05$). Auch eine komplexe Interaktion lässt sich empirisch nicht bestätigen: *Flexible Zielanpassung* beeinflusst den Zusammenhang zwischen *Leitung I-Klasse* und *I-Erwartung (z)* nicht (Änderung in $F(1, 221) = .92$; $p > .05$).

Tab. 46. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): *I-Erwartung (z)*, *Leitung I-Klasse* und entwicklungsregulierende Ressourcen

	<i>I-Erwartung (z)</i>	<i>Leitung I-Klasse</i>
<i>Hartnäckige Zielverfolgung</i>	.06	.01
<i>Flexible Zielanpassung</i>	.15*	.07

Anmerkungen: N = 225 – 489; ** $p < .01$; * $p < .05$

6.7.4 Synopse

Insgesamt weichen die Schwerpunkte der Ergebnisauswertung innerhalb der zweiten Studie von den vorab formulierten forschungsleitenden Annahmen ab: Analog zur Untersuchung bilingualen Unterrichts wurde die Bildung einer Einstellungsskala aufgrund theoretischer und methodischer Herausforderungen des verwendeten Erwartungs-Wert-Ansatzes ausführlicher reflektiert. Analog zu den Befunden in Studie 1 erwies sich dabei die Skala der z-standardisierten und auf inklusiven Unterricht bezogenen Konsequenz-Erwartungen der Lehrkräfte *I-Erwartung (z)* als reliables und valides Einstellungsmaß.

Die forschungsleitenden Annahmen konnten überdies nur zu einem geringen Teil bestätigt werden: Erwartungskonform zur forschungsleitenden Annahme 1 zeigt sich eine statistisch signifikante Beziehung zwischen dem Einstellungsmaß *I-Erwartung* (z) und *Dauer I-Erfahrung* ($r = .26$; $p < .01$) sowie *I-Erfahrung (Vergangenheit)* ($r = .17$; $p < .05$). Gleichwohl beziehen sich diese Maße auf die Quantität der vergangenen Erfahrung und nicht auf die gegenwärtige Umsetzungserfahrung, wie dies in Studie 1 der Fall ist. Von Maßen, die die gegenwärtige Umsetzung mit inklusivem Unterricht thematisieren, erweist sich *I-Erwartung* (z) als statistisch unabhängig von *I-Erfahrung (Gegenwart)* ($r = .06$; $p > .05$) und *Leitung I-Klasse* ($r = .02$; $p > .05$). Analog zu Studie 1 wurde für die folgenden Analysen ein Erfahrungsmaß gewählt, das sich auf die Umsetzungserfahrung zum Befragungszeitpunkt richtete: *Leitung I-Klasse*. Wie aufgrund der mangelnden bivariaten Zusammenhänge erwartet, bestätigt der t-Test, dass sich die Mittelwerte von *I-Erwartung* (z) nicht signifikant in Abhängigkeit von *Leitung I-Klasse* unterscheiden ($t(292) = -.30$; $p > .05$). In einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigt sich ein schwacher Effekt der *I-Erfahrung (Gegenwart)* auf die Ausprägung der *I-Erwartung* (z). Die forschungsleitende Annahme, dass auf inklusiven Unterricht bezogene Einstellungen sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte entwickeln, kann auf dieser Grundlage nicht bestätigt werden: Erste querschnittliche Analysen deuten zwar auf Zusammenhänge zwischen der Quantität vergangener Inklusionserfahrungen und entsprechenden Einstellungen hin, zeigen jedoch gleichfalls die statistische Unabhängigkeit der gegenwärtigen Umsetzung der schulischen Innovation von hierauf bezogenen Einstellungen.

In Übereinstimmung mit der statistischen Unabhängigkeit des Einstellungsmaßes *I-Erwartung* (z) von dem (erhebungszeitpunktbezogenen) Erfahrungsmaß *Leitung I-Klasse* können keine moderierenden Effekte der entwicklungsregulierenden Ressourcen gefunden werden: *Hartnäckige Zielverfolgung* erweist sich als statistisch unabhängig von beiden Maßen, während *flexible Zielanpassung* niedrig positiv mit *I-Erwartung* (z) zusammenhängt ($r = .15$; $p < .05$) und ebenfalls unabhängig von *Leitung I-Klasse* ausgeprägt ist. Die forschungsleitende Annahme, dass Prozesse adaptiver Zielregulation Wechselwirkungen zwischen auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen moderieren, konnte aufgrund der vorliegenden Daten folglich nicht bestätigt werden.

Analog zu Studie 1 wird daher im Folgenden der Einfluss weiterer spezifischer und übergeordneter Variablen auf das Einstellungsmaß untersucht: Diese explorative Erweiterung der Untersuchung dient der umfassenderen Beurteilung der bisherigen Befunde bezüglich der Untersuchungsvariablen. In Anlehnung an die forschungsleitende Annahme 1 steht dabei die Frage im Fokus, ob die im Erhebungsinstrument enthaltenen spezifischen und übergeordneten Kovariate als Einstellungsbedingungen fungieren. Zudem werden hierbei – in Anlehnung an die forschungsleitende Annahme 2 – komplexe Wechselwirkungen der Untersuchungsvariablen geprüft.

6.7.5 Explorative Erweiterung

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen *I-Erwartung* (z) und auf inklusiven Unterricht bezogenen Kovariaten wurden in Tabelle 43 dargestellt. Demzufolge weist das Einstellungsmaß Korrelationen in moderater Höhe mit *I-Commitment* (z) ($r = .41$; $p < .01$), *Inklusion im Alltag* ($r = .37$; $p < .01$) und *I-SWE* ($r = .29$; $p < .01$) auf. Auch einzelne bivariate Zusammenhänge zwischen *I-Erwartung* (z) und übergeordneten Kovariaten fallen statistisch signifikant aus: Das Einstellungsmaß korreliert signifikant positiv mit *Arbeitszufriedenheit* ($r = .30$; $p < .01$) und *Gesundheitszustand* ($r = .16$; $p < .05$). Gleichwohl erweist sich *I-Erwartung* (z) als statistisch unabhängig von *Lebenszufriedenheit* sowie *Empathie* und *Perspektivwechsel*. Mit der Gesamtskala *Burnout* ($r = -.33$; $p < .01$) und den Subskalen *emotionale Erschöpfung* ($r = -.36$; $p < .01$) und *Depersonalisierung* ($r = -.19$; $p < .01$) hängt das Einstellungsmaß indessen signifikant negativ zusammen. Ähnliche korrelative Muster zeigen sich bezüglich *Verausgabung* ($r = -.27$; $p < .01$) und *Verausgabungsneigung* ($r = -.17$; $p < .05$) sowie *moralische Relevanz* ($r = -.21$; $p < .01$) und *moralisches Urteil* ($r = -.16$; $p < .05$).

Tab. 47. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): *I-Erwartung (z)* und übergeordnete Kovariate (1/2)

	Arbeits- zufriedenheit	Lebens- zufriedenheit	Gesundheits- zustand	Empathie & Perspektivwechsel	Empathie	Perspektivwechsel
<i>I-Erwartung (z)</i>	.30**	.08	.16*	-.08	-.05	-.08

Anmerkung: N = 219 – 229; ** p < .01; * p < .05

Tab. 48. Bivariate Zusammenhänge (Studie 2): *I-Erwartung (z)* und übergeordnete Kovariate (2/2)

	Burnout	Emotionale Erschöpfung	Leistungsmangel	Depersonalisie- rung	Verausgabung	Verausgabung- neigung	Moralische Relevanz	Moralisches Urteil
<i>I-Erwartung (z)</i>	-.33**	-.36**	-.09	-.19**	-.27**	-.17*	-.21**	-.16*

Anmerkung: N = 219 – 229; ** p < .01; * p < .05

Im nächsten Schritt werden die Beziehungen zwischen dem Einstellungsmaß und den spezifischen und übergeordneten Kovariaten im Rahmen von multiplen (hierarchischen) Regressionsanalysen genauer untersucht, wobei zunächst geprüft wird, ob sich die Modelle aus Studie 1 replizieren lassen: Bezüglich bilingualen Unterrichts sagten *BiU-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung* das Kriterium *BiU-Erwartung (z)* statistisch signifikant voraus. Zudem ließ sich eine komplexe Wechselwirkung beider Prädiktoren finden. Bezüglich inklusiven Unterrichts konnte dieses Modell jedoch nicht repliziert werden: Zwar sagen die Prädiktoren *I-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung* das Kriterium *I-Erwartung (z)* signifikant voraus ($F(2, 187) = 30.14$; $p < .01$) und weist das multiple Regressionsmodell eine moderate Anpassungsgüte auf ($R^2 = .24$; korr. $R^2 = .24$), sodass 24 % der Varianz von *I-Erwartung (z)* sich durch die Haupteffekte der Prädiktoren *I-Commitment (z)* und *hartnäckige Zielverfolgung* erklären lassen. Gleichwohl wird allein das Beta-Gewicht von *I-Commitment (z)* statistisch signifikant ($\beta = .49$; $p < .01$), jenes von *hartnäckige Zielverfolgung* nicht ($\beta = .00$; $p > .05$). Die Hinzunahme des Interaktionsterms beider Prädiktoren verändert die Modellgüte nicht (Änderung in $F(1, 186) = .18$; $p > .05$). Die Ausprägung von *hartnäckiger Zielverfolgung* hat folglich – im Gegensatz zu Studie 1 – keinen Einfluss auf die Beziehung (bzw. die statistische Unabhängigkeit) von *I-Erwartung (z)* und *Leitung I-Klasse*. Das zweite Moderationsmodell der Studie 1 lässt sich bezüglich der in Studie 2 erhobenen Variablen auch nicht replizieren, da bezüglich inklusiven Unterrichts kein Äquivalent zur Variable *Innovationsneigung* erhoben wurde.

Gleichwohl sagen verschiedene inklusionsspezifische und übergeordnete Variablen in einem multiplen Regressionsmodell *I-Erwartung (z)* voraus ($F(3, 188) = 31.42$; $p < .01$). Das multiple Regressionsmodell weist eine moderate Anpassungsgüte auf ($R^2 = .33$; korr. $R^2 = .32$), d. h., 32 % der Varianz von *I-Erwartung (z)* lassen sich durch die drei Prädiktoren erklären. Die Beta-Gewichte von *I-Commitment (z)* ($\beta = .38$; $p < .01$), *Inklusion im Alltag* ($\beta = .24$; $p < .01$) und *Arbeitszufriedenheit* ($\beta = .21$; $p < .01$) werden statistisch signifikant. Komplexe Wechselwirkungen der Zusammenhänge mit entwicklungsregulierenden Ressourcen ließen sich jedoch nicht finden.

Tab. 49. Multiple Regressionsanalyse (Studie 2): Vorhersage von *I-Erwartung (z)* durch *I-Commitment (z)*, *Inklusion im Alltag* und *Arbeitszufriedenheit*

	B (nicht standardisiert)	Standardfehler	Beta (standardisiert)
(Konstante)	-1.06	.22	
<i>I-Commitment (z)</i>	.40	.07	.38**
<i>Inklusion im Alltag</i>	.20	.05	.24**
<i>Arbeitszufriedenheit</i>	.08	.02	.21**

Anmerkungen: N = 192; ** p < .01

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung der Befunde

Zur Untersuchung der Einstellungsdynamiken Grundschul-Lehrender bezüglich bilingualen Unterrichts (Studie 1) fanden bundesweite Fragebogen-Erhebungen ab Dezember 2015 (MZIP 1) und ab Januar 2017 (MZIP 2) statt: Die Daten einmalig teilnehmender Lehrkräfte wurden zu einer querschnittlichen Stichprobe zusammengefasst (Studie 1A: $N = 359$), da die längsschnittliche Stichprobe nur sehr wenige Lehrkräfte umfasste (Studie 1B: $N = 26$). Zur konzeptuellen Replikation der Befunde wurden Grund- und Förderschul-Lehrende bezüglich inklusiven Unterrichts (Studie 2) in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt ab November 2015 und ab Januar 2016 befragt: Die Daten beider Schularten wurden zu einer querschnittlichen Stichprobe zusammengefügt ($N = 704$). Im Folgenden werden die empirischen Befunde beider Untersuchungen bezüglich der forschungsleitenden Annahmen und deren exploratorischer Erweiterungen dargestellt.

7.1.1 Forschungsleitende Annahme 1

Der zentralen forschungsleitenden Annahme zufolge entwickeln auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogene Einstellungen sich als Bedingungen und Folgen konkreter Umsetzungserfahrungen der Lehrkräfte. Dies wurde in den Studien 1A ($N = 359$) und 2 ($N = 704$) jeweils anhand umfassender querschnittlicher Stichproben untersucht. Erste Analysen der längsschnittlichen Stichprobe in Studie 1B ($N = 26$) ergänzen diese Befunde.

7.1.1.1 Querschnittliche Untersuchungen

Bezüglich bilingualen Unterrichts (Studie 1A: $N = 359$) zeigten sich erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen Einstellungen und entsprechenden Erfahrungen der Lehrkräfte: Lehrende, die bilingualen Unterricht zum Befragungszeitpunkt umsetzten, äußerten signifikant positivere Einstellungen als Lehrende, die bilingualen Unterricht nicht umsetzten ($r = .36$, $p < .01$; $t(294) = -6.53$, $p < .01$). Die Umsetzung bilingualen Unterrichts hatte einen starken Effekt auf die Ausprägung der hierauf bezogenen Einstellungen ($F(4) = 22.13$; $p < .01$): Die Einstellungen der Lehrkräfte, die kein Interesse an der Umsetzung bilingualen Unterrichts äußerten, fielen signifikant negativer aus als Einstellungen derjenigen, die die Unterrichtsform in der Vergangenheit umgesetzt hatten, Interesse hieran äußerten, die Umsetzung planten oder bereits durchführten ($M = -.42$, $SD = .59$; $p < .05$). Zudem fielen selbst die Einstellungen Lehrender, die Interesse an der Umsetzung äußerten, signifikant negativer aus als die Einstellungen derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt bilingual unterrichteten ($M = -.03$, $SD = .55$; $p < .05$). Erwartungskonforme Zusammenhänge mit weiteren erfahrungsbezogenen Maßen blieben gleichwohl aus: Die Einstellungen der Lehrenden bezüglich bilingualen Unterrichts waren unabhängig von der Dauer und Intensität der Umsetzung ($r = .06$; $p > .05$ bzw. $r = .08$; $p > .05$) sowie der Summe der Unterrichtssprachen und Kooperationen ($r = .15$; $p > .05$ bzw. $r = .23$; $p > .05$). Bezüglich inklusiven Unterrichts (Studie 2: $N = 704$) fielen die Einstellungen Lehrender mit zunehmender Dauer und Intensität der Umsetzungserfahrungen in der Vergangenheit positiver aus ($r = .26$; $p > .01$ bzw. $r = .17$; $p < .05$). Die Intensität der Erfahrungen zum Befragungszeitpunkt hatte hingegen nur einen schwachen Effekt auf die Einstellungen ($r = .06$; $p > .05$; $F(4) = 2.62$; $p < .05$). Diese erwiesen sich zudem als unabhängig von der Leitung einer inklusiven Klasse zum Befragungszeitpunkt ($r = .02$; $p > .05$; $t(292) = -.30$; $p > .05$) und der Anzahl der Schüler_innen mit SPF pro Klasse ($r = -.05$; $p > .05$).

Zusammenfassend zeigen sich bezüglich beider Unterrichtsformen Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Umsetzungserfahrungen Lehrender. Bezüglich der auf den Befragungszeitpunkt und die Vergangenheit bezogenen Maße wird dabei ein umgekehrtes Befundbild hinsichtlich der schulischen Innovationen deutlich: Einstellungen fielen bei Lehrenden, die bilingualen Unterricht zum Befragungszeitpunkt umsetzten, positiver aus und erwiesen sich als unabhängig von der Dauer und Intensität der Umsetzung.

Einstellungen bezüglich inklusiven Unterrichts fielen hingegen mit zunehmender Dauer und Intensität der Umsetzungserfahrungen in der Vergangenheit positiver aus und erwiesen sich als unabhängig von der Umsetzung zum Befragungszeitpunkt. Während die Erfahrungen mit bilingualem Unterricht folglich zeitgleich Effekte auf Einstellungen haben, scheinen diese sich bezüglich inklusiven Unterrichts erst mit zeitlicher Verzögerung – tatsächlich als *Sediment* der Erfahrungen – einzustellen (vgl. Campbell, 1963; vgl. Kapitel 2.6.3).

Innerhalb der querschnittlichen Studien ist die Überprüfung einer gegenseitigen Beeinflussung erfahrungs- und einstellungsbezogener Maße nur in Ansätzen möglich gewesen. Die Befunde liefern nichtsdestotrotz wichtige Hinweise auf die Bedeutung von Einstellungen für das konkrete Handeln der Lehrkräfte bezüglich bilingualen und inklusiven Unterrichts. Damit ergänzen sie weitere Studien, die sich mit intrapsychischen Umsetzungsbedingungen beider Unterrichtsformen beschäftigen (Booth & Ainscow, 2011; De Boer, 2012; Dewaele & Mercer, 2018; Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013). Bezüglich inklusionsbezogener Einstellungsmessung wird dabei hier wie da ein Argument aufgeführt, das fruchtbar erscheint, um die nur inkonsistent auftretenden Zusammenhänge zwischen erfahrungs- und einstellungsbezogenen Maßen zu erklären: Lehrende scheinen Inklusion zwar häufig als ›von oben verordnete Überforderung‹ zu erleben, die eigene Umsetzung empfinden sie jedoch als positiv. Ihre Unzufriedenheit mit dem bildungspolitischen Begriff und den Rahmenbedingungen steht also dem individuellen pädagogischen Handeln vor Ort und den Interaktionen mit Schüler_innen gegenüber (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016). In freien Äußerungen der Lehrenden sowie der telefonischen und schriftlichen Korrespondenz anlässlich der Studien 1 und 2 wurde diese Ambivalenz ebenfalls deutlich. Eine solche Differenzierung zwischen ›theoretischer‹ und ›praktischer‹ Inklusion mag sich als diffuse Unsicherheit beim Ausfüllen der entsprechenden Fragebögen bemerkbar machen, und entsprechend auch als Widersprüchlichkeit und Inkonsistenz in den geäußerten Einstellungen wiederfinden. Ungeachtet dessen erfordert die nähere Untersuchung innovationsspezifischer Zusammenhangsdynamiken über die Zeit längsschnittliche Untersuchungen, innerhalb derer die Wirkrichtungen überprüft werden können.

7.1.1.2 Längsschnittliche Untersuchung

Die längsschnittliche Stichprobe ($N = 26$) konnte als repräsentativ für die querschnittliche Stichprobe zum MZP 1 ($N = 155$) und die gesamte querschnittliche Stichprobe ($N = 359$) angesehen werden. Es zeigte sich ein starker Effekt des MZP auf die Umsetzung bilingualen Unterrichts ($Z = -2.73$; $p < .01$): Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung setzten signifikant weniger Lehrende bilingualen Unterricht um als zum ersten MZP. Zudem ließ sich ein starker Effekt des MZP auf die Einstellungen finden ($t(20) = 3.16$; $p < .01$): Lehrende äußerten zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung deutlich positivere Einstellungen. Dies bezog sich insbesondere auf einzelne Einstellungsinhalte: Die Erwartungen, dass bilingualer Unterricht den umsetzenden Schulen sowie Lehrkräften zu Anerkennung verhelfe ($t(20) = 2.48$; $p < .05$ bzw. $t(20) = 2.11$; $p < .05$), die Auseinandersetzung der Schüler_innen mit anderen Kulturen fördere ($t(20) = 2.17$; $p < .05$), die Zukunftschancen der Schüler_innen verbessere ($t(20) = 2.25$; $p < .05$) und dass die Vermittlung der jeweiligen Fachinhalte unter bilingualem Unterricht nicht leide ($t(20) = 2.53$; $p < .05$), stiegen signifikant an.

Insgesamt entspricht diese gemeinsame Veränderungsdynamik konkreter Handlungserfahrungen und entsprechender Einstellungen der forschungsleitenden Annahme. Gleichwohl legten die Befunde der querschnittlichen Untersuchungen positive Zusammenhänge zwischen einstellungs- und erfahrungsbezogenen Maßen nahe, während die Befunde der längsschnittlichen Stichprobe darauf hindeuten, dass die auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen mit zeitgleich sinkenden Umsetzungserfahrungen positiver ausfallen. Diese Befunde sowie die einzelnen veränderungssensitiven Erwartungsinhalte können als Ausgangspunkte für weitere Hypothesenbildungen dienen. Da die Befunde aufgrund des Stichprobenumfangs jedoch nicht belastbar sind, wird auf eine Interpretation an dieser Stelle verzichtet. Neben den querschnittlichen Befunden der Studien 1A und 2 legen allerdings auch weitere Untersuchungen positive Veränderungsdynamiken zwischen Einstellungen und entsprechenden Handlungserfahrungen nahe (z. B. Festinger, 2012; Mummendey, 1988).

7.1.2 Forschungsleitende Annahme 2

Die zweite forschungsleitende Annahme spezifiziert die Wechselbeziehungen zwischen Umsetzungserfahrungen mit bilingualem und inklusivem Unterricht und entsprechenden Einstellungen der Lehrkräfte: Postuliert wird, dass die Einstellungen durch entwicklungsregulierende Ressourcen der *hartnäckigen Zielverfolgung* und *flexiblen Zielanpassung* moderiert werden (Brandtstädter, 2007c, 2011). In Studie 1A (N = 359) erklärten die Umsetzung bilingualen Unterrichts und die Tendenz zu *hartnäckiger Zielverfolgung* 17 % der Einstellungsvarianz ($F(2, 269) = 27.17; p < .01$). Erwartungskonform zeigte sich eine komplexe Wechselwirkung der beiden Prädiktoren (Änderung in $F(1, 268) = 3.90; p < .05$): Die Tendenz der Lehrenden, persönliche Ziele hartnäckig zu verfolgen, moderierte den Zusammenhang zwischen der Umsetzung bilingualen Unterrichts und entsprechenden Einstellungen ($\beta = .11; p < .05$). Bei Lehrenden, die ihre Ziele hartnäckig verfolgten, hing die Umsetzung bilingualen Unterrichts enger mit entsprechenden Einstellungen zusammen als bei Lehrenden, die ihre Ziele weniger hartnäckig verfolgten. Die Umsetzung bilingualen Unterrichts und die Tendenz zu *flexibler Zielanpassung* erklärten ebenfalls 17 % der Varianz der auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen ($F(2, 267) = 28.69; p < .01$): Gleichwohl verstärkte die Tendenz der Lehrkräfte, persönliche Ziele flexibel anzupassen, den Zusammenhang zwischen der Umsetzung bilingualen Unterrichts und entsprechenden Einstellungen nicht (Änderung in $F(1, 268) = .21; p > .05$). In Studie 2 (N = 704) erwies sich *hartnäckige Zielverfolgung* als unabhängig von inklusionsbezogenen Einstellungen ($r = .06; p > .05$) sowie der Leitung einer inklusiven Klasse ($r = .01; p > .05$). *Flexible Zielanpassung* korrelierte schwach positiv mit inklusionsbezogenen Einstellungen ($r = .15; p < .05$) und war unabhängig davon, ob die Lehrenden eine inklusive Klasse leiteten ($r = .07; p > .05$). Die Tendenzen der Lehrenden, ihre Ziele hartnäckig zu verfolgen bzw. flexibel anzupassen, erklärte die Varianz der inklusionsbezogenen Einstellungen also nicht und beeinflusste die Beziehungen zwischen erfahrungs- und einstellungsbezogenen Variablen nicht.

Insgesamt konnte die forschungsleitende Annahme nur insofern bestätigt werden, als sich moderierende Einflüsse entwicklungsregulierender Ressourcen bezüglich bilingualen Unterrichts und *hartnäckiger Zielverfolgung* zeigten: Bei Lehrkräften, die tendenziell dazu neigen, sich von Hindernissen nicht beirren zu lassen, sondern ihre Anstrengungen zu intensivieren, stehen konkrete Handlungserfahrungen mit bilingualem Unterricht eher im Einklang mit entsprechenden Einstellungen. Folglich scheinen nicht allein die Einstellungen, sondern auch persönliche Ressourcen die Zielerreichung, bilinguale Unterrichtsformen ein- und durchzuführen, zu beeinflussen. Diese Befunde bekräftigen die Bedeutung intrapsychischer Umsetzungsbedingungen und insbesondere individueller Bewältigungsressourcen für die Ein- und Durchführung bilingualen Unterrichts. Womöglich sind persönliche Tendenzen der Zielverfolgung bezüglich bilingualen Unterrichts auch deshalb von besonderer Bedeutung, da die Unterrichtsform freiwillig umgesetzt wird und stärker auf persönlichem Interesse und Engagement der Lehrkräfte beruht (vgl. Mehisto & Asser 2007; Walker & Tedick, 2000).

7.1.3 Explorative Erweiterung

In Ergänzung der Befunde der forschungsleitenden Annahmen wurde die Identifikation weiterer Einstellungsbedingungen fokussiert: In Studie 1A (N = 359) erklärten die Bindung an soziale Normen bezüglich bilingualen Unterrichts und die Tendenz zu *hartnäckiger Zielverfolgung* 39 % der Varianz der Einstellungen bilingualen Unterricht gegenüber ($F(2, 262) = 86.53; p < .01$). Zudem verstärkte die Tendenz der Lehrkräfte, persönliche Ziele hartnäckig zu verfolgen, den Zusammenhang zwischen der Bindung an soziale Normen und entsprechenden Einstellungen (Änderung in $F(1, 268) = 5.11; p < .05$): Bei Lehrenden, die ihre Ziele hartnäckig verfolgten, hing die Bindung an soziale Normen enger mit Einstellungen zusammen als bei Lehrenden, die ihre Ziele weniger hartnäckig verfolgten ($\beta = .11; p < .05$). Ein ähnliches Befundmuster zeigte sich bezüglich der Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Alltag der Lehrkräfte und ihrer allgemeinen Neigung zu Innovationen: Beide Variablen erklärten 20 % der Varianz der auf bilingualen Unterricht bezogenen Einstellungen ($F(2, 268) = 34.41; p < .01$). Zusätzlich verstärkte die Innovationsneigung der Lehrenden den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Alltag und Einstellungen bezüglich bilingualen Unterrichts (Änderung in $F(1, 267) = 5.22; p < .05$): Bei Lehrenden, die generell zu Innovationen neigten, hing die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Alltag enger mit Einstellungen bilin-

gualtem Unterricht gegenüber zusammen als bei Lehrenden, die weniger stark zu Innovationen neigten ($\beta = .13$; $p < .05$). Ein ähnliches Befundmuster zeigte sich in Studie 2 ($N = 704$): Die Bindung an soziale Normen bezüglich inklusiven Unterrichts, die Bedeutung von Inklusion im Alltag und außerdem die Arbeitszufriedenheit der Lehrenden erklärten 32 % der Varianz der auf inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen ($F(3, 188) = 31.42$; $p < .01$).

7.1.4 Synopse

Insgesamt können die forschungsleitenden Annahmen auf Grundlage der durchgeführten Studien nur in Ansätzen bestätigt werden. Primär wurden dabei verschiedene Bedingungen der spezifischen Einstellungen identifiziert: Neben der Umsetzung der Innovation und der Tendenz zu hartnäckiger Zielverfolgung in Studie 1 wurde die Bedeutung vergangener Erfahrungen der Innovationsumsetzung in Studie 2 deutlich. Darüber hinaus legen beide Studien nahe, dass die Bindung an innovationsspezifische soziale Normen die Einstellungen stärker bedingen als die konkrete Umsetzung: Einstellungen werden also deutlicher davon beeinflusst, wie Lehrkräfte sich dem verpflichtet fühlen, was sie *tun sollen*, als davon, was sie *tatsächlich tun*. Bei Lehrenden, die eigene Ziele hartnäckig gegen Widrigkeiten verteidigen, sind Einstellungen zudem intensiver durch die Bindung an soziale Normen beeinflusst als bei Lehrenden, die ihre Ziele weniger hartnäckig verfolgen. Damit illustrieren die Befunde nicht zuletzt die Komplexität des intrapsychischen Bedingungsgeflechts spezifischer Einstellungen.

7.2 Reflexion der empirischen Untersuchungen

7.2.1 Studiendesign

Zur Untersuchung der innovationsbezogenen Einstellungen im Rahmen der Studien 1 und 2 wurde auf *explizite Einstellungserfassung* zurückgegriffen: Die Lehrenden wurden gebeten, Stellung zu Aussagen bezüglich der Einstellungsgegenstände zu beziehen (Himmelfarb, 1993; Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005; Haddock & Maio, 2012, 2014). Verschiedene Probleme, die hiermit einhergehen, wurden bereits dargelegt (vgl. Kapitel 3.1; Fischer & Wiswede, 2009; Lee, 2000; Schwarz, 1999):⁵⁸ Verfahren expliziter Einstellungsmessung liegt die Annahme zugrunde, dass die gemessene Einstellungsintensität eine standardisierte Form der tatsächlichen Einstellung abbildet. Aufgrund ihres Aufforderungscharakters ist gleichwohl davon auszugehen, dass die Erhebungsverfahren in die individuelle Variablenausprägung eingreifen. Zudem setzen explizite Einstellungsmessungen die Fähigkeit zu Introspektion und den Willen zu aufrichtiger Selbstauskunft voraus und sind unbewusst Einflüssen ausgesetzt, die beispielsweise durch Item-Formulierung und -Reihenfolge wirksam werden. Gleichwohl werden bezüglich impliziter Einstellungsmessung zahlreiche offene Fragen und Probleme diskutiert, die sich unter anderem auf das Verhältnis zu expliziten Verfahren sowie die Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse beziehen (vgl. Kapitel 3.2; Bohnert & Dickel, 2011; Gawronski, 2007; Wänke, Reutner & Bohnert, 2011; Wentura & Rothermund, 2007). Problematisch erscheinen darüber hinaus die Bedeutung der durch nicht-assoziative Prozesse beeinflussten Testergebnisse, die Übersetzbarkeit komplexer Untersuchungsthematiken und die Differenzierung einstellungsbezogener Assoziations- bzw. Reaktionszeitveränderungen. Während innerhalb der empirischen Psychologie die Hoffnung zu bestehen scheint, auf Methoden der Introspektion als Informationsquelle verzichten zu können, bleibt die Wahl der Erhebungsmethode letztlich eine konzeptuelle statt methodische Frage (Greve, 1994b;

⁵⁸ Es handelt sich folglich um eine Feld- statt experimentelle Studie: Die Vertrauenswürdigkeit dieser wird unter anderem aufgrund der starken Selbstselektion der Teilnehmenden in Zweifel gezogen (wobei häufig nur Mutmaßungen darüber angestellt werden können, auf welcher Grundlage die Teilnehmenden sich selbst selektieren). So mögen Veränderungseffekte nicht-experimentell schwieriger nachzuweisen sein, da der Einfluss diverser weiterer Einflussfaktoren nicht erhoben bzw. kontrolliert werden kann. Im Umkehrschluss mag dies gleichwohl für die Stärke und Nachhaltigkeit der Effekte sprechen, die außerhalb experimenteller Designs – d. h. auch innerhalb der Studien 1 und 2 – gefunden werden können.

Nisbett und Wilson, 1977): In der vorliegenden Abhandlung behandeln die konkreten Anwendungsfelder das geplante und reflektierte Verhalten Lehrender, weshalb ebensolche Selbstauskünfte als geeignete Methode erscheinen.

Eine Besonderheit des Studiendesigns lag darin, dass Studie 2 eine *konzeptionelle Replikation* der Studie 1 darstellte, sodass beide Untersuchungen demselben theoretischen Ansatz und denselben forschungsleitenden Annahmen folgten, jedoch auf unterschiedliche Untersuchungsvariablen zurückgriffen (Asendorpf et al., 2013; Erdfelder & Ulrich, 2018; Schmidt, 2009; Stroebe & Strack, 2014). Auf diese Weise konnten längerfristige Einstellungsdynamiken hinsichtlich mehrerer Dimensionen umfassend untersucht, die Besonderheiten der spezifischen Anwendungsfelder gleichwohl erkundet und sogar kontrastiert werden. Als herausfordernd erwies sich dabei die Identifikation von Variablen, die einerseits den Spezifika der Untersuchungsbereiche gerecht wurden und gleichzeitig deren Vergleichbarkeit ermöglichten.

Darüber hinaus waren die Studien 1 und 2 *längsschnittlich* angelegt, um den Prozesscharakter menschlichen Erlebens und Verhaltens zu berücksichtigen und die Veränderung der Variablen und deren Beziehungen im zeitlichen Verlauf nachvollziehen zu können (vgl. Kapitel 4.2.1; Rindfleisch, Malter, Ganesan & Moorman, 2008; Rudinger, 2010). Während Veränderungen der Variablenstrukturen sowie die Struktur der Variablenveränderungen auf diese Weise systematisch, ökologisch valide und unter natürlichen Bedingungen erfasst werden sollten, gestalteten sich die Planung und Durchführung der Studien als anspruchsvoll: Insbesondere das zwischen den Erhebungen liegende Zeit-Intervall stellt eine wichtige Komponente der Veränderungsmessung dar. Innerhalb der Studie 1 lässt sich das gewählte Intervall von einem Jahr nicht konzeptuell, sondern nur organisatorisch erklären: Da keine begründeten Annahmen dazu existieren, in welchen zeitlichen Abständen Einstellungsdynamiken sich entwickeln, wurde das Intervall so gewählt, dass die Untersuchungen zu ähnlichen Zeitpunkten innerhalb des Schuljahres-Rhythmus durchgeführt werden konnten. Bei zukünftigen Untersuchungen sollten demgegenüber Untersuchungsintervalle gezielt so ausgewählt werden, dass von (potenzieller) Veränderungssensitivität auszugehen ist. Gleichwohl erwies der Dropout sich als schwer kontrollierbare Fehlerquelle des Studiendesigns, sodass die Gewinnung einer ausreichend großen, längsschnittlichen Stichprobe nicht gelang (Studie 1B: $N = 26$). Aus zweierlei Gründen wurde daraufhin auch im Rahmen der Studie 2 auf längsschnittliche Auswertungen verzichtet und lediglich der erste Erhebungszeitpunkt der Grund- und Förderschul-Lehrenden berücksichtigt: Zum einen stellte dieser eine konzeptuelle Replikation der Studie 1 dar, innerhalb der der Schwerpunkt auf den querschnittlichen Befunden lag. Zum anderen verlagerte sich der Auswertungsschwerpunkt während des Forschungsprozesses von der Hypothesentestung zur Konzeption eines validen Einstellungsmaßes. Insgesamt konnten im Rahmen des längsschnittlich angelegten Studiendesigns keine belastbaren Befunde erzielt und die forschungsleitenden Annahmen nicht hinreichend getestet werden. Innerhalb der querschnittlichen Auswertungen der Studien 1A und 2 konnten zeitliche Entwicklungen der interessanten Variablen nicht nachvollzogen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht spezifiziert werden. So gilt bezüglich der querschnittlichen Befunde explizit zu berücksichtigen, dass verschiedene Erklärungsmodelle zeitgleich erhobener Variablen datenäquivalent sind: Der Zusammenhang zweier Variablen kann unter anderem auf kausale Beziehungen, eine gemeinsame Ursache oder korrelierte Ursachen zurückgeführt werden, sodass querschnittliche Befunde mithin weniger Erklärungen bieten als dass sie selbst erklärungsbedürftig sind (Hempel & Oppenheim, 1948).

7.2.2 Erhebungsinstrumente

7.2.2.1 Eigenentwicklung der Einstellungsskalen

Eine Besonderheit der empirischen Untersuchungen liegt in der Entwicklung der innovationsbezogenen Einstellungsmaße: Die Konstruktion der Skalen zur umfangreichen Erfassung der auf bilingualen und inklusiven Unterricht bezogenen Einstellungen gestaltete sich als herausfordernd. Zwei Ebenen dieser Herausforderungen – sowie der Umgang mit diesen – werden im Folgenden illustriert.

Auswahl und Repräsentativität der Item-Inhalte

Die Skalenkonstruktion begann mit der sorgfältigen Beschreibung der innovationsspezifischen Merkmalsbereiche der Einstellungen. Auf Grundlage ausführlicher Literaturrecherchen wurden zahlreiche Vor- und Nachteile zusammengetragen, die diverse Konsequenz-Erwartungen bezüglich der Umsetzung bilingualen bzw. inklusiven Unterrichts repräsentierten. Dabei wurden verschiedene inhaltliche Dimensionen, z. B. kognitive und affektive Konsequenzen, für diverse Beteiligengruppen, z. B. Lehrende, Schüler_innen und Eltern, berücksichtigt. Die auf diese Weise entstandenen Skalen bildeten den Facettenreichtum potenzieller Einstellungsinhalte ab und waren das Ergebnis theoretischer Fundierung statt statistischer Homogenisierungsprozesse (Bühner, 2011). Diese aufwendigen Prozesse der Item- und Skalen-Konstruktion bergen verschiedene Risiken für ihren späteren Einsatz in der Testung der forschungsleitenden Annahmen: Konkret wiesen die beiden innovationsspezifischen Einstellungsskalen durchgehend niedrige Item-Schwierigkeiten auf, was die Differenzierung zwischen Lehrenden mit niedrigen und hohen Einstellungen erschwerte. Zudem fehlten Vergleiche zu anderen Stichproben und Untersuchungen, die die Einordnung der Befunde erleichtern würden. Kritisch anzumerken bleibt zudem, dass die auf Grundlage der Literaturrecherche identifizierten Item-Inhalte womöglich eher Erwartungen und Bewertungen von Forscher_innen und Politiker_innen als der umsetzenden Lehrkräfte selbst abbilden. Gasterstädt & Urban (2016) konkretisieren, dass Lehrende – anders als innerhalb der entwickelten Skalen – die Kategorisierung der Schüler_innen nach Beeinträchtigungen und Förderschwerpunkten als nicht förderlich und praktikabel einschätzen. Ähnlich wie Fishbein & Ajzen (2010) schlagen die Autor_innen vor, die Stichprobe in explorativen Vorstudien offen bezüglich salienter Überzeugungen und Erwartungen zu befragen.

Zur Beurteilung der Repräsentativität der abgebildeten Einstellungsinhalte für den Merkmalsbereich wurden die Lehrenden innerhalb der Hauptstudien um freie Äußerungen gebeten: In Studie 1 thematisierten diese Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen bezüglich bilingualen Unterrichts (Bühner, 2011; Fishbein & Ajzen, 2010; Moosbrugger & Kelava, 2010).⁵⁹ Bezüglich der *Erwartungen* (N = 123) fanden drei der im Instrument erfassten Dimensionen häufig Erwähnung (motivationale, soziokulturelle und linguistische Vorteile für Schüler_innen), während die weiteren deutlich seltener genannt wurden (ökonomische, bildungsbezogene und kognitive Vorteile). Zudem wurden zwei neue Dimensionen identifiziert: Identitätsbezogene Vorteile betreffen die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen (z. B. »Förderung der Kreativität«), lernbezogene Vorteile umfassen positive Erwartungen bezüglich der Qualität von Sprachvermittlung und -lernen (z. B. »angstfreies Lernen«). Positive Erwartungen bezüglich der umsetzenden Lehrkräfte wurden selten erwähnt und allgemeine Äußerungen bilden eine separate Kategorie (z. B. »viele positive Erfahrungen«). Hinsichtlich der *Befürchtungen* (N = 141) wurden fünf in der Skala vorkommende Facetten thematisiert (ressourcenökonomische, soziale, identitätsbezogene Nachteile für Lehrende und linguistische, kognitive/motivationale Nachteile für Schüler_innen), während zwei zusätzliche Kategorien identifiziert wurden: Kompetenzbezogene Herausforderungen thematisieren sprachliche, fachliche und didaktische Ansprüche bilingualen Unterrichts für Lehrkräfte (z. B. »notwendige Fortbildungen«), beurteilungsbezogene Herausforderungen umfassen Leistungsbeurteilung und Lernschwierigkeiten im bilingualen Unterricht. Allgemeine Äußerungen wurden einer separaten Kategorie zugeordnet (z. B. »bilingualer Unterricht wäre der Supergau«). Bezüglich der *Gelingensbedingungen* (N = 183) enthielt der Großteil der Äußerungen Aspekte, die bereits als erwartete Belastungen erfasst wurden, sowie konkrete Gegebenheiten des bilingualen Unterrichts wie die Unterrichtsumsetzung (z. B. »kleine Lerngruppen«) und förderliche Rahmenbedingungen (z. B. »Inklusion rückgängig machen«). Ein Teil der Äußerungen umfasste persönliche Eigenschaften der Lehrkräfte (N = 26; 14 %) wie Teamfähigkeit und Flexibilität (z. B. »kompromissfähig sein«), die Haltung und Intention (z. B. »voll dahinterstehen«) sowie die individuelle Belastbarkeit der Lehrenden (z. B. »ohne dass man selbst immer das Gefühl hat, mehr ›schaffen‹ zu müssen«). Insgesamt scheinen jedoch vornehmlich äußere Rahmen- und konkrete Gestaltungsmerkmale des Unterrichts als Gelingensbedingungen salient zu sein.⁶⁰

59 Das Datenmaterial wurde systematisch und regelgeleitet zusammengefasst: Dabei wurde die Kernaussage, d. h. die auf bilingualen Unterricht bezogene (positive oder negative) Konsequenz-Erwartung, als Einstellungsinhalt identifiziert. Dieser wurde anschließend mit den inhaltlichen Dimensionen der Einstellungsskala des Online-Fragebogens der Studie 1 abgeglichen (Mayring, 2010).

60 Auch dies mag womöglich ein interessanter Meta-Befund der Messung von Konsequenz-Erwartungen sein: dass die Lehrkräfte selbst (sogar im Rahmen einer Studie, die der Einstellungsuntersuchung dient) intrapsychische Fak-

Zusammenfassend konnte mit 13 von insgesamt 16 ein Großteil Kategorien der Einstellungsskala durch die freien Äußerungen bestätigt werden, während nur vier neue Kategorien gebildet wurden. Dies kann als Indikator für die Inhaltsvalidität der Einstellungsskala gelten, wobei relativierend zu berücksichtigen ist, dass die freien Äußerungen den Online-Fragebogen abschlossen, d. h. durch diesen beeinflusst sein mögen (so muss abschließend unbeantwortet bleiben, ob die Äußerungen dergestalt ausfielen, *weil* oder *obwohl* die Lehrkräfte zuvor die Einstellungsskala bearbeiteten). Darüber hinaus ist Salienz eines Einstellungsinhalts nicht mit dessen Relevanz gleichzusetzen: Möglicherweise liegt ein (zusätzlicher) Gewinn der freien Äußerungen vor diesem Hintergrund darin, dass sie eine Quelle für eine Überarbeitung des Instruments bieten können.

Verrechnung der Einstellungsitems

Den Einstellungsskalen der Studien 1 und 2 lag das *Erwartungs-Wert-Modell* zugrunde, innerhalb dessen innovationsbezogene Konsequenz-Erwartungen getrennt von deren Bewertung erfasst, multiplikativ verknüpft und aufsummiert wurden (Fishbein & Ajzen, 2010). In der Folge waren die Messungen weniger anfällig für motivierte Antwortverzerrungen wie bspw. sozial erwünschtes Antwortverhalten. Gleichwohl zeigte sich, dass die multiplikative Verknüpfung der Erwartungs- und Wert-Komponenten der Messgüte nicht zuträglich war. Mit der alternativ realisierten Residualisierung der Erwartungs- und Wert-Komponenten gingen allerdings auch verschiedene theoretische und methodische Probleme einher, weshalb diese nicht weiter verfolgt wurde (vgl. Kapitel 5.4.4.1). Skalen aus z-standardisierten innovationsbezogenen Konsequenz-Erwartungen hingegen zeigten Effekte, die von der multiplikativen Verknüpfung erwartet wurden: In Studie 1 verfügte *BiU-Erwartung* (z) über zufriedenstellende psychometrische Eigenschaften ($\alpha = .85$; $r_{it} = .21 - r_{it} = .69$) und einen engen Zusammenhang mit dem Direktmaß ($r = .75$; $p < .01$). Ähnlich hierzu wies *I-Erwartung* (z) in Studie 2 zufriedenstellende Skalen-Kennwerte ($\alpha = .94$; $r_{it} = .21 - r_{it} = .69$) und eine hohe Korrelation mit dem Direktmaß auf ($r = .71$; $p < .01$). Folglich bildeten die Befragten aus den einzelnen Items etwas ausreichend Einheitliches, das dem nahekam, was augenscheinlich als innovationsbezogene Einstellung gilt.

Gleichwohl weisen die Autor_innen der *Theorie des geplanten Verhaltens* die Verwendung der Erwartungsskala als Einstellungsmaß explizit zurück (Ajzen & Fishbein, 2008; Fishbein & Ajzen, 2010): Für unbefriedigende psychometrische Eigenschaften sowie niedrige Zusammenhänge mit einstellungsbezogenen Direktmaßen sei nicht das Messmodell, sondern dessen methodische Umsetzung verantwortlich. Tatsächlich weisen die auf den Rohwerten basierenden Skalen *BiU-Erwartung* ($M = 3.59$; $SD = .49$) und *BiU-Wert* ($M = 4.17$; $SD = .46$) sowie *I-Erwartung* ($M = 2.90$; $SD = .62$) und *I-Wert* ($M = 4.53$; $SD = .33$) niedrige Item-Schwierigkeiten und Streuungen auf. Vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Informationen innerhalb der Studien 1 und 2 erschien die Entscheidung bezüglich des Einstellungsmaßes gleichwohl als gerechtfertigt: Probleme des Erwartungs-Wert-Ansatzes – Fragen bezüglich der Skalierung und Verrechnung der Komponenten – werden innerhalb der Einstellungsforschung kritisch diskutiert, wobei sich beobachten lässt, dass Erwartungs-Wert-Ansätze zunehmend weniger Anwendung finden (Gagné & Godin, 2000; Nagengast et al., 2011).

Synopse

Innerhalb der Konzeption der Studien 1 und 2 werden zwei anspruchsvolle Anliegen verknüpft: die Entwicklung eines Einstellungsmaßes und dessen Einsatz zur Überprüfung verschiedener forschungsleitender Annahmen. Da sich die Konstruktion und Bildung innovationsspezifischer Einstellungsmaße komplexer als erwartet gestaltete, verschoben sich infolgedessen die Untersuchungsschwerpunkte der Abhandlung (vgl. Kapitel 5.4.4.1). Um innerhalb der Hauptstudien die Testung der forschungsleitenden Annahmen zu fokussieren, wären umfangreichere Vorstudien vonnöten gewesen, innerhalb derer die Praktikabilität und Güte der Einstellungsskalen sichergestellt wird (vgl. Bosse & Spörer, 2014). Zudem bleibt zu vermuten, dass Probleme bezüglich der Stichprobenselektivität mit denen des Messmodells interagieren: Lehrkräfte, die sich zur Studienteilnahme bereit erklärten, zeichneten sich durch überdurchschnittliche Offenheit für die schulische Innovation aus, sodass die Befürwortung der jeweiligen Unterrichtsform sich als begünstigende Vorbedin-

toren kaum als Einflussfaktoren auf das Handeln (und – in der Konsequenz – die persönlichen Erfahrungen) im bilingualen Unterricht ansehen.

gung der Studienteilnahme der Lehrenden erwies. Aufgrund der niedrigen Varianz in der Bewertung der Konsequenz-Erwartungen erscheint plausibel, dass die Wert-Komponente wenig zusätzliche Informationen innerhalb der Einstellungsmaße lieferte.

7.2.2.2 Gütekriterien

Die Qualität der Messinstrumente wird mithilfe psychologischer Testgütekriterien eingeschätzt (vgl. Kapitel 5.4.1.1; Bühner, 2011; Kubinger, 2003; Moosbrugger & Kelava, 2011): Die *Objektivität* der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Studien 1 und 2 wird durch die Anwendung standardisierter Fragebögen sichergestellt. Irritationen und Unverständlichkeiten wurden mithilfe von Vorstudien und ausführlichen Instruktionen zu minimieren versucht. Zudem variieren die Durchführungs- und Auswertungsbedingungen nicht. Die *Reliabilität* wurde unter Rückgriff auf Maße der internen Konsistenz und Trennschärfe beurteilt und war bei allen verwendeten Skalen in zufriedenstellender Höhe gegeben (Bortz & Döring, 2006; Bortz & Schuster, 2010). Bei bereits etablierten Skalen konnte bezüglich der Sicherstellung der Reliabilität und *Validität* auf die Angaben der jeweiligen Autor_innen zurückgegriffen werden.

Hinsichtlich der Ökonomie wurde versucht, die Waage zwischen der differenzierten Erhebung der zentralen Untersuchungsvariablen und zumutbarer Durchführungszeit zu halten. Infolge des theoretischen Anspruchs erfordern beide Erhebungsinstrumente insgesamt dennoch relativ lange Durchführungszeiten. Auf *Verständlichkeit* und einfache Handhabung der Instrumente wurde bezüglich der Instruktionen und Item-Formulierungen sowie der (intuitiven) Handhabbarkeit der Befragung geachtet. Die Online-Erhebungen stellen aufgrund der automatischen Dateneingabe demgemäß einen geringen Materialverbrauch und einfachere Auswertungen sicher. Die *Nützlichkeit* der entwickelten Instrumente erschließt sich mithin aus Grundlagen- sowie Anwendungsperspektive: Innerhalb der psychologischen Forschung herrscht ein ungebrochenes Interesse an der Erforschung von Einstellungen sowie deren Bedingungen und Folgen. Auch bezüglich der konkreten Anwendungsfelder bilingualen und inklusiven Unterrichts gewinnen intrapsychische Einflussvariablen zunehmend an Bedeutung.

Einstellungsmaße

Bezüglich der komplexen und mehrdimensionalen Einstellungskonstrukte kann diskutiert werden, inwiefern sich die reliabilitätsbezogenen Ähnlichkeitsmaße zur Beurteilung der Güte eignen. Das iterative Weglassen einzelner Items zur Erhöhung des Reliabilitätskennwerts führt insbesondere bezüglich heterogener Skalen zur Verringerung der Validität (Gadernann, Guhn & Zumbo, 2012; Leiner, 2016; Liu & Zumbo, 2007): In den Studien 1 und 2 berücksichtigen die Kriterien für die interne Konsistenz ($\alpha > .60$) und Trennschärfe ($r_{it} > .20$) folglich explizit die Heterogenität der Maße. Die Validitätsprüfung der einstellungsbezogenen Skalen umfasst zunächst die Reflexion, inwieweit die Skalen die tatsächlichen Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich bilingualen und inklusiven Unterrichts hinreichend genau erfassen. *Inhaltsvalide* Skalen zeichnen sich dadurch aus, dass es sich bei den Items um eine repräsentative Menge aus dem Item-Universum handelt – was sich insbesondere bei heterogenen Konstrukten als herausfordernd erweist (Bühner, 2011; Michel & Conrad, 1982; Murphy & Davidshofer, 2001). Im Rahmen der Studien 1 und 2 wurde Inhaltsvalidität durch die ausführlichen Literaturrecherchen, auf denen die Items basieren, sowie durch Informationen aus Vorstudien und die Validierung der Skalen anhand bivariater Zusammenhänge mit einstellungsbezogenen Direktmaßen sicherzustellen versucht. *Konstrukt- und konvergente Validität* fokussieren die theoretische Fundierung des gemessenen Merkmals (Moosbrugger & Kelava, 2011). Die Dimensionalität der Einstellungsskala wurde im Rahmen der Studien 1 und 2 mithilfe exploratorischer Faktorenanalysen überprüft. Gleichwohl ist nicht auszuschließen, dass die validierenden Direktmaße die jeweils zugrunde liegenden Merkmale schmäler erfassen als die Einstellungsskalen und beide Maße folglich asymmetrische Generalitätsebenen abbilden (Wittmann, 2002): Während die Beantwortung der augenscheinvaliden Direktmaße durch wenige saliente Aspekte geformt sein wird, konfrontiert die differenzierte Einstellungsskala die Lehrenden mit spezifischen und heterogenen Inhalten. Unabhängig davon gilt jedoch zusammenfassend, dass das messtheoretische »Funktionieren« der Skalen mitnichten automatisch deren Konzeption rechtfertigt.

Die Bearbeitung der differenzierten Item-Paare des Erwartungs-Wert-Formats kann insgesamt als *zumutbar* erachtet werden – insbesondere im Hinblick auf den akademischen Bildungshintergrund der Stich-

proben. Da bezüglich der entwickelten Einstellungsskalen jedoch keine Parallel- oder Vergleichsstudien bzw. keine *Normen* existieren, konnten die individuellen Ausprägungen der Lehrenden nicht – insbesondere nicht innovationsübergreifend – vergleichend eingeordnet bzw. zueinander in Bezug gesetzt werden.⁶¹

Erfahrungsmaße

Die Validität der Maße zur Erfassung der innovationsbezogenen (Umsetzungs-)Erfahrungen der Lehrenden wurde innerhalb der Studien 1 und 2 nicht explizit überprüft. Auf Äquivalente zu validierenden Direktmaßen wurde verzichtet. In künftigen Untersuchungen könnte daher geprüft werden, inwiefern sich externe Kriterien zur Validierung der subjektiv erhobenen Erfahrungsmaße eignen. Auch, ob die verwendeten Maße die tatsächlichen Umsetzungserfahrungen der Lehrenden valide abbilden oder lediglich deren Voraussetzungen darstellen, kann nicht abschließend beantwortet werden: So wurde in Studie 2 die Leitung einer inklusiven Klasse mit inklusionsbezogenen Erfahrungen gleichgesetzt, obwohl die Klassenleitung zunächst lediglich die Bedingung heterogener Erfahrungsmöglichkeiten darstellt. Gleichzeitig wurden die Variablen auf asymmetrischen Generalitätsebenen erfasst: Entgegen des Postulats der Korrespondenz wurden Erfahrungen global und allgemein, Einstellungen jedoch über zahlreiche spezifische Erwartungen und Bewertungen gemessen (Ajzen & Fishbein, 1977). Inwiefern die Asymmetrie der Untersuchungsmaße zur Erklärung der teilweise ausbleibenden Zusammenhänge zwischen Einstellungs- und Erfahrungsmaßen beiträgt, muss unbeantwortet bleiben. Um einer potenziellen Wirksamkeit der Variablen Rechnung zu tragen – d. h. zu prüfen, ob *spezielle* Erfahrungen spezielle Einstellungen bedingen –, sollte die symmetrische Erfassung innovationsbezogener Maße in zukünftigen Untersuchungen erwogen werden. Gleichwohl jedoch wird die Messung exakt aufeinander bezogener (Verhaltens-)Einstellungen, (Verhaltens-)Intentionen und Verhaltensweisen hinsichtlich eines Gegenstands kritisiert, da sie die Falsifizierbarkeit der Theorie bedroht (vgl. Kapitel 2.3.1).

Nicht zuletzt stellte das Vorhaben der konzeptuellen Replikation Herausforderungen an die verwendeten Erfahrungsmaße: Da inklusionsbezogene Erfahrungen weiter verbreitet waren als auf bilingualen Unterricht bezogene, umfasste die Wahl eines äquivalenten Maßes den Rückgriff auf eines, das nicht allein die Umsetzung der Innovation, sondern die Leitung einer entsprechenden Klasse maß. In welchem Verhältnis die größere Item-Schwierigkeit zur Verbreitung der Unterrichtsform steht, konnte empirisch jedoch nicht abgesichert werden.

7.2.3 Stichproben

7.2.3.1 Selektivität

Die Stichproben der Studien 1 und 2, auf denen die Ergebnisauswertung basiert, differieren hinsichtlich verschiedener Merkmale von der Grundgesamtheit der Grundschul-Lehrenden: Zunächst ist davon auszugehen, dass die Befragungen vermehrt Lehrende ansprachen, die einen persönlichen Bezug zu den jeweils thematisierten schulischen Innovationen aufwiesen (z. B. durch Vorerfahrungen). Dass die Bearbeitung sich zudem als umfangreich, zeit- und konzentrationsintensiv gestaltete und keine Vergütung bot, lässt die Teilnahme von Lehrenden mit persönlichem Mitteilungsbedürfnis als wahrscheinlich erscheinen (z. B. bezüglich der eigenen Einstellungen). Die Untersuchung deskriptiver Variablenmerkmale bestätigte die Selektivität der Stichproben: Repräsentative Befragungen legen nahe, dass überdurchschnittlich viele

⁶¹ Bezüglich der Einstellungsmessung mag nicht zuletzt *forschungsethische Vertretbarkeit* zu einem relevanten Testgütekriterium werden. Bezüglich gesellschaftspolitischer Dimensionen der Einstellungsforschung wird unter anderem kritisch diskutiert, dass Forschungsergebnisse, die ausschließlich auf (verzerrungsanfälliger) Selbstauskunft kooperationswilliger Individuen basieren, Maßstäbe für Handlungspläne bilden, die auf tatsächliches Verhalten gerichtet sind – und innerhalb derer von ›richtigen‹ Richtungen der Verhaltensänderung ausgegangen wird (Benninghaus, 1973; Deutscher, 1966; Green, 1954; Wicker, 1969). Auch die Lehrenden der untersuchten Stichproben äußerten derlei Bedenken in telefonischen und schriftlichen Kontakten: Sie hinterfragten insbesondere, welcher politischen Agenda die Untersuchungsbefunde dienlich werden könnten.

Lehrende über persönliche Erfahrungen mit der Umsetzung bilingualen und inklusiven Unterrichts verfügten; zudem legen die Schiefverteilungen und Streuungsrestriktionen der Einstellungsskalen nahe, dass die Lehrenden über einheitlich eher positive innovationsbezogene Einstellungen verfügten. Selbstselektive Effekte der Stichprobe sind darüber hinaus auch bezüglich der dritten zentralen Untersuchungsvariable zu erwarten: Aufgrund der Beanspruchung zeitlicher und kognitiver Ressourcen erklärten sich vermutlich vornehmlich diejenigen Lehrenden zur Studienteilnahme bereit, die nicht extrem stark be- bzw. überlastet waren und in der Folge tendenziell über ausgeprägte Ressourcen der hartnäckigen Zielverfolgung sowie flexiblen Anpassung ihrer Ziele verfügen. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die selbstselektiven Effekte die gewonnenen Ergebnisse verzerren, sodass diese nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Grundschul-Lehrenden gelten können. Gleichwohl gilt es, diese Einschränkungen am grundlagentheoretischen Anliegen der Abhandlung zu relativieren: Da die schulischen Innovationen lediglich ein Beispiel der Untersuchung von Einstellungsdynamiken darstellen, erweist sich die Überrepräsentation von Lehrenden mit Vorerfahrungen in diesen Einstellungsbereichen als weniger problematisch (wenngleich die Schiefverteilungen und Streuungsrestriktionen der Einstellungsmaße auch aus grundlagentheoretischer Perspektive problematisch bleiben).

7.2.3.2 Rücklauf

Eine weitere stichprobenbezogene Herausforderung stellten die niedrigen Rücklaufquoten der Untersuchungen dar. Begründungen hierfür sind auf unterschiedlichen Ebenen zu finden: Zunächst beinhaltet der Rekrutierungsplan, dass die Lehrenden nicht direkt per E-Mail kontaktiert wurden, sondern lediglich die Schulleiter_innen sowie diverse Vereine und Verbände adressiert werden konnten. Die erforderliche Mitarbeit dieser Multiplikator_innen führte mutmaßlich dazu, dass nur ein Bruchteil der Lehrenden der Grundgesamtheit die Teilnahme-Einladungen überhaupt erhielt. Gleichwohl könnte die Weiterleitung der Teilnahme-Einladung durch die Multiplikator_innen die Antwortbereitschaft (und womöglich sogar das Antwortverhalten) beeinflusst haben: Einerseits mag die Weiterleitung durch die Vorgesetzten das Vertrauen der Lehrenden in die Untersuchung gesteigert, andererseits jedoch auch belastend (im Sinne einer weiteren, zu erfüllenden Aufgabe) gewirkt und entsprechend negative Reaktionen hervorgerufen haben. Zudem erscheint der historische bzw. gesellschaftspolitische Zeitpunkt der Befragungen ungünstig: Mutmaßlich stieg die Zahl der Online-Befragungen innerhalb der vergangenen Jahre generell rasant an, wodurch umfassende Forschungsprojekte sich zunehmend schlechter von kleineren Befragungen (z. B. studentischen Qualifikationsarbeiten) abgrenzen können. Die Konkurrenz mit anderen empirischen Untersuchungen ist infolgedessen – insbesondere innerhalb des Bildungs- und Schulkontextes – immens. Auch darüber hinaus erweist sich die Stichprobe der Lehrenden als eine besondere – z. B. besonders belastete –, was auch innerhalb der telefonischen und schriftlichen Korrespondenz mit Schulleiter_innen und Lehrkräften Ausdruck fand. Nicht zuletzt könnten Vorbehalte der Lehrenden bezüglich der konkreten Untersuchungsgegenstände die geringen Rücklaufquoten bedingt haben: Im Rahmen der freien Äußerungen zu ›Gelingensbedingungen‹ bilingualen Unterrichts betonten die Lehrenden die Bedeutung finanzieller und zeitlicher Ressourcen sowie konkreter Unterrichtskonzepte stärker als die eigener Einstellungen. Zudem verdeutlichte die telefonische und schriftliche Korrespondenz die Abneigung der Lehrkräfte bilingualen Unterrichts gegenüber, die diese von der Studienteilnahme abhielt (z. B. »Eliten-Beschulung« oder »Orchideen-Konzept«). Dieses Urteil wurde insbesondere im Kontrast zu weiteren gesellschaftlich aktuellen und brisanten Themen deutlich (z. B. Inklusion oder die Beschulung von minderjährigen Geflüchteten).

Zur genaueren Untersuchung des Stellenwertes bilingualen Unterrichts bzw. dessen relativer (Un-)Wichtigkeit wurden die Lehrenden im Rahmen von Studie 1 um freie Äußerungen zu den drei Herausforderungen gebeten, die sie zum Befragungszeitpunkt als am stärksten erlebten (N = 310; 86 %): Mit 25 % wurde *Inklusion* insgesamt am häufigsten genannt (N = 78) und von 17 % der Lehrenden an erster Stelle aufgeführt (N = 53). *Unterricht mit geflüchteten Kindern* erlebten 10 % der Lehrenden als herausfordernd (N = 32), wobei 3 % dies als größte Herausforderung angaben (N = 11). Weitere Nennungen umfassten Bürokratie und Unterrichtsdokumentation, Arbeit mit Eltern, Medieneinsatz sowie Vermittlung von Werten und Tugenden. Demgegenüber zählten 9 % der Lehrenden *bilingualen Unterricht* zu den wichtigsten schulbezogenen Herausforderungen (N = 27), wovon 2 % die Unterrichtsform an erster Stelle einordneten (N = 6). Lediglich 15 % der Lehrenden, die bilingualen Unterricht umsetzten, erlebten diesen als herausfordernd, sodass ge-

schlussfolgert werden kann, dass innerhalb der relativ kleinen und selektiven Stichprobe Lehrender, die die Unterrichtsform umsetzten und an der Befragung teilnahmen, andere schulbezogene Herausforderungen dominierten. Dies kann ein wichtiger Ansatzpunkt innerhalb der auf bilingualen Unterricht bezogenen Implementationsforschung sein, um zu erklären, wieso Lehrende bilingualen Unterricht trotz der positiven Effekte der Unterrichtsform nicht häufiger umsetzen. Inklusiver Unterricht, der den freien Äußerungen zufolge als deutlich herausfordernder erlebt wurde, mag aufgrund der zum Befragungszeitpunkt vorherrschenden medialen Präsenz und des hiermit einhergehenden Erwartungsdrucks an die Lehrenden als ›Reizthema‹ erlebt worden sein.

Die verschiedenen Begründungen für die niedrige Rücklaufquote legen insgesamt nahe, in zukünftigen Untersuchungen stärkere Aufmerksamkeit auf intensive Stichprobenpflege zu legen: Diesbezügliche Selbstfaktoren umfassen die Erläuterung der Sinnhaftigkeit der Studie sowie das Angebot konkreter Rückmeldungen (Kosinski, Matz, Gosling & Popov, 2015). Daneben können die niedrigen Rücklaufquoten innerhalb der Studien 1 und 2 Ausgangspunkte für die Generierung weiterer Hypothesen darstellen und damit selbst als einstellungsrelevante Ergebnisse gelten: So mag die niedrige Beteiligung nicht zuletzt Ausdruck und Folge ambivalenter Einstellung der Lehrenden sein. In Übereinstimmung hiermit zeigen inklusionsbezogene Studien, dass Lehrende mit den unspezifischen Objektbereichen bzw. den dahinter liegenden Grundwerten der schulischen Innovation grundsätzlich übereinstimmen, von der konkreten Umsetzung bzw. dem von ihnen erwarteten Handeln jedoch Nachteile und Kosten erwarten.⁶²

7.2.4 Auswertung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befunde der Studien 1 und 2 den forschungsleitenden Annahmen nur teilweise entsprechen: Zusammenhänge zwischen innovationsbezogenen Erfahrungen und entsprechenden Einstellungen der Lehrenden fallen weniger eindeutig aus als erwartet. Von entwicklungsregulierenden Ressourcen werden diese Beziehungen zudem nur eingeschränkt moderiert. Für das gemischte Befundbild können verschiedene Gründe in Betracht gezogen werden – die unter anderem die Analyseverfahren im Umgang mit den erhobenen Daten umfassen. Insgesamt ermöglichten diese nicht, die Komplexität der theoretisch postulierten Einstellungskonstellationen und deren Wechselwirkungen abzubilden: Einerseits erforderten die verwendeten unidirektional und dispositionell verankerten statistischen Analyseverfahren eine strikte Trennung in unabhängige und abhängige Variablen (Dohmen, 1985; Orth, 1985).⁶³ Gleichwohl stellt das Herunterbrechen komplexer theoretischer Konzepte auf einfache Analysemethoden kein spezifisches Problem der vorliegenden Abhandlung dar (McNemar, 1946). Andererseits erlaubten die geringen Rücklauf-Quoten der längsschnittlichen Untersuchung keine weitergehende Analyse der Wirkungsrichtungen der Variablen-Zusammenhänge. Um die erhobenen längsschnittlichen Daten dennoch optimal zu nutzen, hätte sich eine explorative Auswertung auf Einzelfall-Ebene mithin als fruchtbar erweisen können. Eventuelle personenspezifische Vorgänge, die trotz gleichförmig scheinender Reaktionen ablaufen, hätten dabei überprüft und feine inter- und intraindividuelle Dynamiken zwischen den beiden MZP sichtbar gemacht werden können. Denn einzelne Längsschnittuntersuchungen legen nahe, dass Einstellungsstrukturen interindividuell differieren (Mummendey, 1988). Auf diese Weise hätten Hypothesen dazu generiert werden können, inwiefern die Struktur und Entwicklung von Einstellungsdimensionen interindividuell verschieden ausfallen.

62 Zukünftige Untersuchungen sollten alternative Studiendesigns bzw. Messmodelle testen, um einen Teil dieser Schwierigkeiten zu begrenzen oder zu vermeiden. Verzerrungen innerhalb der Stichprobe können mithilfe indirekterer Einstellungserfassung verringert werden: Lehrenden könnten statt zu persönlichen Einstellungen zu Einstellungen innerhalb der Gesellschaft befragt werden (z. B. »Welche der folgenden inklusionsbezogenen Erwartungen und Befürchtungen hegt eine durchschnittliche Lehrkraft ihrer Einschätzung nach?«). Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, Lehrenden Situationsbeschreibungen vorzulegen, die (stereo-)typische Worst-Case-Szenarien sowie häufig vorkommende Schwierigkeiten schildern und die Abhängigkeit der korrekten Schätzung der Repräsentativität beider Szenarien-Kategorien von konkreten Umsetzungserfahrungen der Lehrenden testen. Schließlich könnten Fallvignetten erprobt werden, um das Abstraktionsniveau zu verringern, indem innovationsbezogene Einstellungen in detaillierte Fallbeispiele eingebettet werden (Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014).

63 Nicht zuletzt betrifft diese Problematik auch zugehörige Formulierungsnuancen der Abhandlung, die kausale Wirkrichtungen suggerieren mögen, obgleich Wechselwirkungen vermutet wurden.

Darüber hinaus werden die Untersuchungsvariablen der Studien 1 und 2 manifest erfasst, sodass sie lediglich deren empirische Folgen bzw. Konsequenzen abbilden und als gut begründete Schätzer für die zugrunde liegenden Einstellungen dienen. Die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen jedoch können nicht konsistent geschätzt werden, wenn die verwendeten Indikatoren fehlerbehaftet sind (Döring & Bortz, 2016; Wentura & Pospeschill, 2015). *Latente Variablenmodelle* berücksichtigen die Zusammenhänge zwischen manifesten und latenten Variablen sowie Verzerrungen durch fehlerhafte Messungen: Die gezielte Überprüfung der theoretischen Struktur der Einstellungsvariablen sowie die Berücksichtigung zusätzlicher Einflüsse im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen hätte sich dabei als ergiebig erweisen können. Zusammenhänge zwischen den manifesten Erfahrungs- und Einstellungsmaßen sowie verborgenen Strukturen zwischen diesen hätten zudem mittels Strukturgleichungsmodellen spezifiziert und theoretisch hergeleitete Modelle kausaler Zusammenhänge mithilfe von Pfadanalysen überprüft werden können. Innerhalb der Einstellungsforschung finden latente Variablenmodelle rege Anwendung: Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen wurde die kausale Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten evaluiert (Bentler & Speckart, 1981), die Struktur von Erhebungsinstrumenten zur Messung inklusionsbezogener Einstellungen Lehrender geprüft (z. B. Tait & Purdie, 2010) und Bedingungen inklusionsbezogener Einstellungen untersucht (Braksiek, Groeben, Rischke & Heim, 2018). Obgleich zukünftige Studien derlei methodischen Ansprüchen nachkommen sollten, gilt zu berücksichtigen, dass methodische Entscheidungen keine (alleinige) Reaktion auf konzeptuelle Schwierigkeiten darstellen dürften: So bleibt zu vermuten, dass latente Variablenmodelle – trotz verringerter Messfehler und deutlicheren Ergebnissen – keine grundlegend differenten Befundmuster hervorgebracht hätten.

Der Verzicht auf zusätzliche statistische Analysen innerhalb der vorliegenden Abhandlung liegt also nicht zuletzt in einer bewussten Distanzierung von spezifischen Entwicklungen innerhalb der psychologischen Forschung begründet: Die mangelnde Publikation von Replikationen und nicht-signifikanten Befunden wird zunehmend kritisiert, da sie dazu anrege, Daten auf signifikante Befundmuster hin zu durchsuchen oder forschungsleitende Annahmen erst nach der Ergebnisauswertung zu formulieren (Ulrich et al., 2016; Wissing, 2016). Um die Befundmuster nicht zu verzerren, basieren die Studien 1 und 2 explizit auf einem hiervon verschiedenen Vorgehen, innerhalb dessen differenzierte theoretische Grundlagen ausführlich dargelegt und forschungsleitende Annahmen vorab formuliert wurden. Innerhalb des Auswertungsprozesses wurde iterativ vorgegangen, sodass Auswertungsstrategien und -schwerpunkte auf Basis der konzeptuellen und empirischen Untersuchungen angepasst, Ergebnismuster in ihrer Komplexität berichtet und innerhalb einer konzeptuellen Replikation geprüft wurden.

7.3 Schlussfolgerungen

7.3.1 Reflexion der konzeptuellen Untersuchungen

Der entwicklungspsychologischen Einstellungsperspektive zufolge können Einstellungen als Bedingung und Folge konkreter persönlicher Erfahrungen begriffen werden. Im Rahmen der Studien 1 und 2 wurde demgemäß die Entfaltung individueller Einstellungsdynamiken innerhalb der einzigartigen Konstellation lebensgeschichtlicher Erfahrungen empirisch untersucht und kontrastiert. Die Untersuchungen wurden innerhalb des Schulkontexts angesiedelt, dessen stetiger Wandel als Spiegel und Folge gesellschaftlicher Veränderungen aufgefasst werden kann. Zudem versprechen die Implementierung bilingualen und inklusiven Unterrichts neue Unterrichtserfahrungen für die umsetzenden Lehrkräfte, lassen also entsprechende Einstellungsentwicklungen erwarten. Diese Entwicklungen scheinen sich tatsächlich kurzfristiger bei spezifischen Einstellungen zu zeigen, während umfassendere Einstellungen längerfristig unverändert bleiben (Mummendey, 1988). Gleichwohl zeichnet die Stichprobe der Lehrenden sich durch besondere berufliche Belastungen aus, die die praktische Umsetzung der Untersuchungen erschwert haben mögen.

Vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchungen wurden Bedeutung und komplexe Beziehungsgeflechte intrapsychischer Variablen bei der Umsetzung schulischer Innovationen deutlich. Auf die Ableitung anwendungsbezogener Implikationen sowie praktisch anwendbarer Tipps für die gelingende Implementierung bilingualen und inklusiven Unterrichts wurde dabei verzichtet. Stattdessen wurde das Begreifen

des Einstellungskonzepts angestrebt, was innerhalb der konzeptuellen wie empirischen Untersuchungen zu einem stetigen Bemühen und Erproben, Zur-Wahl-Stellen und Revidieren verschiedener Vorgehensweisen führte: Was umfasst das omnipräsente Konzept der Einstellungen – und wie viel hiervon hat innerhalb konzeptueller und empirischer Untersuchungen Substanz? Die Abhandlung verdeutlicht, dass Fragen um das Einstellungskonstrukt dringlich bleiben und lebendige Kontroversen Erkenntnisgewinn bergen – insbesondere, wenn sie um konzeptuelle Grundannahmen geführt werden und die Explikation und Präzision umstrittener Voraussetzungen erzwingen. Die inhaltliche (Er-)Klärung des Einstellungsphänomens bleibt indessen nicht zuletzt herausfordernd, weil Divergenzen den Kern der Auseinandersetzung zu bilden scheinen (Greve, 1998; Schmitt, 1990).

Im Rahmen der konzeptuellen und empirischen Untersuchungen zeichneten sich neben den beschriebenen Befunden wiederholt die Vorläufigkeit und Undeutlichkeit der Untersuchungen selbst ab. Neben verschiedenen bislang diskutierten methodischen und theoretischen Begründungen hierfür soll das konsequente Ausbleiben konzeptueller und empirischer Klarheit folglich als Ergebnis betrachtet werden: Während die Validität des Einstellungsmaßes mit multiplikativer Verknüpfung der Erwartungs- und Wert-Komponenten zu sinken schien, zeigten die Erwartungskomponenten hypothesenkonforme Zusammenhänge. So bleibt es zunächst ein theoretisches Modell, dass Einstellungen sich aus zu gleichen Teilen miteinander verknüpften Erwartungen und Bewertungen ergeben. Ein essenzialistisches Einstellungsverständnis jedoch scheint zu den Prämissen innerhalb des Forschungszweigs zu gehören: Einstellungen werden als Entitäten mit notwendigen Eigenschaften konzipiert und verschiedene Definitionen werden in Abhängigkeit davon als richtig oder falsch beurteilt, ob sie das ›Wesen‹ der Einstellung korrekt zum Ausdruck bringen (vgl. Popper, 1994). Gleichwohl kritisierte bereits Benninghaus (1973) die Auffassung von Einstellungen als »schlecht-hin bestehende, vorfindliche Wesensheit mit kausalen Eigenschaften« (S. 39).

Die Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne ernst zu nehmen, kann in diesem Zusammenhang die Dekomposition des Einstellungsmodells bedeuten – ähnlich wie dies am Beispiel des Phänomens der Resilienz Erwähnung fand: Entwicklungspsychologisch wird Resilienz weniger als stabile Eigenschaft, denn als Name für das Ergebnis funktionaler Abfolgen bestimmter entwicklungsregulierender Ressourcen begreifbar (Leipold & Greve, 2009). Auch die spezifischen innovationsbezogenen Einstellungen erscheinen weniger als Entitäten, denn als komplexe Konstellationen verschiedener Erwartungen, die in Abhängigkeit von personen- und situationsbezogenen Faktoren miteinander sowie mit entsprechenden Bewertungen interagieren (können). Ähnlich hierzu dekonstruieren Dalege et al. (2016) das Einstellungskonstrukt, indem sie es nicht als feste Entität verstehen, sondern Einstellungsräume in ihrer Komplexität abbilden, d. h., Einstellungen als Netzwerke bzw. *Systeme* verschiedener Erwartungen, Bewertungen und Verhaltensweisen sowie deren Interaktionen begreifen. Vorstellbar ist gleichwohl, dass diese Systeme nicht ausschließlich auf kausalen Ketten der Verursachung beruhen, sondern (auch) auf nicht bewusstsensfähige und nicht intentional kontrollierbare Prozesse zurückzuführen sind. Ähnliche Ansätze finden sich innerhalb der kognitiven und biologischen Psychologie, die auf Gehirn- und Nervensystem-Tätigkeiten als Verhaltensklärungen zurückgreift (Dennett, 1969; Schröger, 2010). Ähnlich hierzu werden innerhalb der Perspektive der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne *subpersonale* Prozesse im Kontext der Emotionsregulation und Zielanpassung betont – so beispielsweise bei Brandtstädter (1991): »In der Aktualgenese und prozessualen Dynamik mentaler Zustände kommen durchgängig nichtpersonale Regulative ins Spiel, deren Entstehungsgeschichte nicht rational rekonstruierbar ist« (S. 73). Innerhalb der Einstellungsforschung wird die subpersonale Erklärungsebene im Kontext impliziter Einstellungen diskutiert, während die personale Erklärungsebene gleichwohl dominiert (Brownstein, 2018). Eine stärkere Berücksichtigung subpersonaler Prozesse bei der Einstellungsbildung und -veränderung würde die Reichweite von Theorien, die von einer Bewusstseinssteuerung ausgehen – wie die *Theorie des geplanten Verhaltens* – deutlich einschränken und die Perspektive verstärken, dass ein Gutteil der zeitgenössischen Einstellungsforschung auf nicht haltbaren, nicht nützlichen oder zumindest auf ungetesteten Hypothesen basiert (Bagozzi, 1984).

7.3.2 Offene Fragen

Wie entsteht der hartnäckige, intuitive Eindruck von Einstellungen als stabilen und kausal mit Verhalten verknüpften Entitäten? Die Tradition des Alltagsdenkens und der nicht-wissenschaftlichen Sprachgebrauch

mögen hier Ansatzpunkte zur Erklärung bieten, gehen sie doch beide gemeinhin von Einheiten aus, um die eigene und andere Personen als solche zu begreifen (Mummendey, 1988). Dabei wird äußerlich stabil erscheinenden Entitäten auch innerpsychische Stabilität unterstellt, da der Nachvollzug prozessuralen Geschehens sich aus der Außen- und Innenperspektive als unmöglich herausstellt: Während sich das intrapsychische Geschehen von Einstellungen (und anderen mentalen Phänomenen) einer Untersuchung entzieht, sind lediglich dessen Ergebnisse – das äußerlich sichtbare Erleben und Verhalten – wahrnehm- und abbildbar. Notwendige und hinreichende Bedingungen des individuellen Erlebens und Verhaltens lassen sich (natur-)wissenschaftlich zwar untersuchen, die explanatorische Lücke zum Erleben selbst jedoch nicht schließen: So können auch Untersuchungen der Bedingungen von Farb- oder Schmerzwahrnehmung das innere Erleben einer Farbe oder eines Schmerzes nicht abbilden. Ähnlich ist auch das Individuum selbst in seiner Innenperspektive beschränkt, erlebt also lediglich das Ergebnis der Farb- oder Schmerzwahrnehmung, ohne dessen Entstehungsprozess nachvollziehen zu können. Gleichsam erkennen Individuen sich selbst als Person und können Auslöser der Konstanz identifizieren – wiederum ohne zu begreifen, wie dieses Gefühl entsteht und welche Prozesse ihm zugrunde liegen (Schröger, 2010). Dies trifft auch auf entwicklungsregulierende Ressourcen zu, die zwar im Ergebnis – z. B. einer angepassten Präferenz –, nicht jedoch in ihrem Verlauf registriert werden können (Brandtstädter & Rothermund, 2002). Neben gegenwärtigen Entwicklungen werden – wie eingangs geschildert – auch zukünftige vernachlässigt: So neigen Individuen zwar dazu, persönliche Veränderungen rückblickend wahrzunehmen, vermuten jedoch gleichfalls, dass diese abgeschlossen, sie selbst mithin stabil wären (Quoidbach, Gilbert & Wilson, 2013). Aufgrund der Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Ausprägung und der Unmöglichkeit, die Entwicklungsrichtung vorauszusagen oder das prozessurale Geschehen dieser intrapsychisch mit zu verfolgen, wird die persönliche Einstellungsentwicklung als abgeschlossen wahrgenommen. Diese Tendenz, zusammengefasst unter der Bezeichnung *End of History Illusion*, lässt sich nicht allein alltagspsychologisch, sondern gleichwohl auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses beobachten: Bewährte wissenschaftliche Theorien gelten als abschließend verifiziert, wobei auch die latenten Variablen als tatsächlich existierend angenommen werden (Devitt, 2006). Innerhalb des *wissenschaftlichen Realismus* wird der Erfolg der Theorien als Argument für ihre Wahrheit herangezogen – obgleich viele dieser Theorien sich im Nachhinein (zumindest zu Teilen) als unzutreffend erwiesen (Laudan, 1981; Worrall, 1989).

Obgleich die Untersuchungen die Komplexität des intrapsychischen Bedingungsgefüges von Einstellungen verdeutlichen, stehen – diesen Überlegungen folgend – weiterführende Antworten auf zahlreiche konzeptuelle und methodische Fragen aus: Das Ausbleiben deutlicher Befundmuster falsifiziert die konzeptuellen Überlegungen bezüglich der Dynamik von Einstellungsentwicklungen gleichwohl nicht. Vielmehr kann das Ernstnehmen einer entwicklungspsychologischen Perspektive ebenfalls bedeuten, die phänotypische Stabilität von Einstellungssystemen über deren subpersonal wirksame Adjustierungen zu erklären. Welche Studiendesigns, -instrumente und Auswertungsverfahren sich als sensitiv genug erweisen könnten, um prozesshafte und adaptive Einstellungsdynamiken der vermuteten Art mess- und abbildbar zu machen, muss bisweilen unbeantwortet bleiben: Der Blick ›hinter die Bühne‹ allostatistischer Entwicklungsdynamiken erweist sich nicht allein in Bezug auf Einstellungen als Malaise der psychologischen Forschung, sodass die Funktionsweise der Prozesse, die es Individuen ermöglichen, sich flexibel auf wechselnde Anforderungen einzustellen und sich dabei als kohärent zu erleben und zu verhalten, eine dringliche Forschungsfrage bleibt.

Literaturverzeichnis

- A buzahra, A. (2012). *Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft*. Wien: Passagen.
- Ackermann, I. (1983). *In zwei Sprachen leben – Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. München: DTV.
- Adam, H. & Galinsky, H. (2012). Enclothed cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 918-925.
- Admiraal, W., Westhoff, G. & De Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung, Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 73-87). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M. (2010). Developing inclusive education systems: What are the levers for change. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and Diversity in Education*, (Bd. 2, S. 1-13). Los Angeles: Sage.
- Ajzen, I. (1985) From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control*. Berlin: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (1996). The direct influence of attitudes on behavior. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (S. 385-403). New York: Guilford.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operations of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (Bd. 1, S. 438-459). London: Sage.
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Presseau, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2) 131-137.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2008). Scaling and Testing Multiplicative Combinations in the Expectancy-Value Model of Attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2222-2247.
- Albarracín, D., Hart, W. & McCulloch, K. (2006). Associating versus proposing or associating what we propose: comment on Gawronski and Bodenhausen. *Psychological Bulletin*, 132(5), 732-735.
- Alexander, C. (1966). Attitude as a Scientific Concept. *Social Forces* 45(2), 278-281.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 798-844). Worcester: Clark University Press.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, M., Lindholm-Leary, K., Wilhelm, P., Boudreaux, N. & Zeigler, M. (2005). Meeting the challenges of No Child Left Behind in U.S. immersion education. *ACIE Newsletter* 8(3), 1-8.
- Apfel, C. (2012). Coping with CLIL. Dropouts from CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 47-56.
- Araújo-Soares, V., Rodrigues, A., Presseau, J. & Sniehotta, F. (2013). Understanding springtime sunscreen use amongst Portuguese adolescents: A prospective study informed by a belief elicitation investigation. *Journal of Behavioral Medicine*, 36(2), 109-123.
- Armitage, C. (2015). Time to retire the theory of planned behaviour? A commentary on Sniehotta, Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 151-155.
- Armitage, C. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). München: Pearson.
- Asch, S. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Guetzkow (Hrsg.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh: Carnegie Press.
- Asch, S. (1952). Group forces in the modification and distortion of judgments. In S. Asch (Hrsg.), *Social psychology* (S. 450-501). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Asendorpf, J. (1994). Entwicklungs-genetik der Persönlichkeit. In K. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Themenbereich D, Serie 1, Bd. 1, S. 107-134). Göttingen: Hogrefe.
- Asendorpf, J., Conner, M., De Fruyt, F., De Houwer, J., Denissen, J., Fiedler, K., Fiedler, S., Funder, D., Kliegl, R., Nosek, B., Perugini, M., Roberts, B., Schmitt, M., Van Aken, M., Weber, H. & Wicherts, J. (2013). Recommendations for Increasing Replicability in Psychology. *European Journal of Personality*, 27(2), 108-119.
- Asendorpf, J. & Neyer, F. (2012). Bewertungsdispositionen. In J. Asendorpf & F. Neyer (Hrsg.), *Psychologie der Persönlichkeit* (S. 131-225). Berlin: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Ministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Ministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Badertscher, H. & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Baetens Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European supra-national institutions. In O. García (Hrsg.), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective* (S. 197-217). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bagozzi, R. (1984). Expectancy-value attitude models. An analysis of critical measurement issues. *International Journal of Research in Marketing*, 1, 295-310.
- Bagozzi, R. (1992). The Self-Regulation of Attitudes, Intentions, and Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Baltes, P. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Baltes, P. (1997). Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. *Psychologische Rundschau*, 48, 191-210.
- Baltes, P. & Baltes, M. (1990). Psychological Perspectives on Successful Aging. The Model of Selective Optimization with Compensation. In P. Baltes & M. Baltes (Hrsg.), *Successful Aging. Perspectives from the Behavioural Science* (S. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Annals of child development. Six theories of child development* (Bd. 6, S. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone & Y. Shoda, (Hrsg.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization* (S. 185-241). New York: Guilford.
- Banegas, D. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (S. 7-33). New York: Springer.
- Bargh, J., Chen, M. & Burrows, L. (1996). Automaticity of Social Behavior: Direct Effect of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230-244.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bassili, J. (2008). Attitude strength. In W. Crano & R. Prislin (Hrsg.), *Attitudes and Attitudes Change* (S. 237-260). New York: Psychology Press.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Beckermann, A. (1979). Intentionale versus kausale Handlungserklärungen. Zur logischen Struktur intentionaler Erklärungen. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär: Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (Halbband 2, S. 445-490). München: Fink.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C. & Rammstedt, B. (2014). Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit. 1. *Gesis Working Papers*, 33, 1-27.
- Bem, D. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 6, (S. 1-62). New York: Academic Press.

- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.
- Benninghaus, H. (1973). Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. In G. Albrecht, H. Daheim & F. Sack (Hrsg.), *Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benninghaus, H. (1976). *Ergebnisse und Perspektiven der Einstellungs-Verhaltens-Forschung*. Meisenheim: Hain.
- Bentler, P. & Speckart, G. (1981). Attitudes ›cause‹ behaviors: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 226-238.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bierhoff, H.-W. (2006). Sozialpsychologie zwischenmenschlichen Verhaltens. In K. Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie. Wissenschaft, Anwendung, Berufsfelder* (S. 397-413). Berlin: Springer.
- Bieri, P. (1987). Intentionale Systeme: Überlegungen zu Daniel Dennetts Theorie des Geistes. In J. Brandtstädter (Hrsg.), *Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung* (S. 208-252). Berlin: De Gruyter.
- Bieri, P. (Hrsg.) (1974). *Analytische Philosophie des Geistes*. Königstein: Hain.
- Bildungsserver Sachsen-Anhalt (o. J.). *Schulsuche*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-lsa.de/schule.html> [27.01.2019].
- Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.) (2015). *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den ›Index für Inklusion‹. *Behinderte* 4(5), 2-13.
- Boerner, K. & Jopp, D. (2007). Improvement / Maintenance as Reorientation as Central Features of Coping with Major Life Change and Loss: Contributions of Three Life-Span Theories. *Human Development*, 50, 171-195.
- Bogardus, E. (1925). Measuring Social Distances. *Journal of Applied Sociology* 9, 299-308.
- Boger, J. (2015). Theorie trilemmatischer Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bohner, G., Erb H.-P. & Siebler F. (2008). Information processing approaches to persuasion: integrating assumptions from dual- and single-processing perspectives, In W. Crano & R. Prislin (Hrsg.), *Attitudes and attitude change* (S.161-188). New York: Psychology Press.
- Bohner, G., Moskowitz, G. & Chaiken, S. (1995). The interplay of heuristic and systematic processing of social information. *European Review of Social Psychology*, 6, 33-68.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. How to Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product, and Participant Perspectives in CLIL Research. *International CLIL Research Journal* 1(4), 66-78.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Bern: Huber.
- Börner, O., Böttger, H. Müller, T., Kierepka, A., Kronisch, I., Legutke, M., Lohmann C. & Schlüter, N. (2016). Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4 – Erste Ergebnisse der BIG-Studie. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *FFF – Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (S. 8-44). Tagungsband zur 4. FFF-Konferenz 2014 in Leipzig. Braunschweig: Westermann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Lankes, E., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Böttinger, T. (2016). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (1980). Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 28(3), 209-222.
- Brandtstädter, J. (1990). Entwicklung im Lebensablauf. Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In K. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 322-350.
- Brandtstädter, J. (1991). Psychologie zwischen Leib und Seele: Einige Aspekte des Bewusstseinsproblems. *Psychologische Rundschau*, 42, 66 - 75.

- Brandtstädter, J. (1999). The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In J. Brandtstädter & R. Lerner (Hrsg.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (S. 37-65). Thousand Oaks: Sage.
- Brandtstädter, J. (2001). *Entwicklung – Intention – Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2007a). Causality, intentionality, and the causation of intentions: The problematic boundary. In M. Ash & T. Sturm (Hrsg.), *Psychology's territories: Historical and contemporary perspectives from different disciplines* (S. 51-66). Mahwah: Erlbaum.
- Brandtstädter, J. (2007b). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 34-66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2007c). *Das flexible Selbst. Selbstentwicklung zwischen Zielbindung und Ablösung*. Heidelberg: Elsevier.
- Brandtstädter, J. (2007d). Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung als Entwicklungsressourcen: Das Modell assimilativer und akkommodativer Prozesse. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 413-445). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2011). *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingenden Lebens*. Heidelberg: Springer.
- Brandtstädter, J. & Greve, W. (1992). Das Selbst im Alter: adaptive und protektive Mechanismen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14, 269-297.
- Brandtstädter, J. & Greve, W. (2006). Entwicklung und Handeln: Aktive Selbstentwicklung und Entwicklung des Handelns. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/V/1, S. 409-459). Göttingen: Hogrefe.
- Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58-67.
- Brandtstädter, J. & Rothermund, K. (2002). The life course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, 117-150.
- Braksiek, M., Gröben, B., Roschke, A. & Heim, C. (2018). Teachers' attitude toward inclusive physical education and factors that influence it: An investigation conducted using structural equation modeling techniques. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-10.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany – Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 5-16.
- Brim, O. & Kagan, J. (1980). *Constancy and change in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Briñol P., Petty R. (2008). Embodied persuasion. Fundamental processes by which bodily responses can impact attitudes. In G. Semin & E. Smith (Hrsg.), *Embodied Grounding. Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches* (S. 184-207). London: Cambridge University Press.
- Briñol, P. & Petty, R. (2009). Embodied persuasion: Fundamental processes by which bodily responses can impact attitudes. In G. Semin & E. Smith (Hrsg.), *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brodkorb, M. & Koch, K. (2013). *Inklusion, Ende des gegliederten Schulsystems?* Zweiter Integrationskongress M-V. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Brown, A. (2009). Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal* 93(1), 46-60.
- Brownstein, M. (2018). *The implicit Mind. Cognitive Architecture, the Self, and Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.
- Bundesgesetzblatt (2009). *Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II(25), 812-817. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl209s0812.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl209s0812.pdf%27%5D_1563888978757 [27.01.2019].
- Bunge, M. (1984). *Das Leib-Seele-Problem*. Tübingen: Mohr.
- Burmeister, P. (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In M. Pienemann & J. Keßler & E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Burmeister, P. (2013). Immersion. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S. 160-167). Seelze: Klett.
- Burzan, N., Lökenhoff, B., Schimank, U. & Schöneck, N. (2008). *Das Publikum der Gesellschaft: Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland*. Berlin: Springer.
- Butler, Y. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27(2), 227-245.

- Cacioppo, J., Gardner, W. & Berntson, G. (1997). Beyond Bipolar Conceptualizations and Measures: The Case of Attitudes and Evaluative Space. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 3-25.
- Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J. & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197-253.
- Calanchini, J., Gonsalkorale, K., Sherman, J. & Klauer, K. (2013). Counter-prejudicial training reduces activation of biased associations and enhances response monitoring. *European Journal of Social Psychology*, 43(5), 321-325.
- Calanchini, J., Sherman, J., Klauer, K. & Lai, C. (2014). Attitudinal and non-attitudinal components of IAT performance. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 40(10), 1285-1296.
- Cameron, C., Brown-Iannuzzi, J. & Payne, B. (2012). Sequential priming measures of implicit social cognition: a meta-analysis of associations with behavior and explicit attitudes. *Personality and Social Psychology Reviews*, 16(4), 330-350.
- Campbell, D. (1963). Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of a science* (Bd. 6, S. 94-172). New York: Mc-Graw-Hill.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carlsson, G. & Karlsson, K. (1970). Age, cohorts and the generation of generations. *American Sociological Review*, 35, 710-718.
- Carraro, N., & Gaudreau, P. (2013). Spontaneous and experimentally induced action planning and coping planning for physical activity: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 228-248.
- Caspi, A. & Roberts, B. (1999). Personality continuity and change over the life course. In L. Pervin & O. John (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (2. Aufl., S. 300-326). New York: Guilford.
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 1-21.
- Cenoz, J. & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: Moving towards integration. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 90-96.
- Chaiken, S., Liberman, A. & Eagly, A. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. Uleman & J. Bargh (Hrsg.), *Unintended thought* (S. 212-252). New York: Guilford.
- Chaiken, S. & Stangor, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Chaiken, S., Wood, W. & Eagly, A. (1996). Principles of persuasion. In E. Higgins & A. Kruglanski (Hrsg.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (S. 702-742). New York: Guilford.
- Chatzisarantis, N. & Hagger, M. (2005). Effects of a brief intervention based on the theory of planned behaviour on leisure time physical activity participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 470-487.
- Clore, G., Gasper, K. & Garvin, E. (2001). Affect as information. In J. Forgas (Hrsg.), *Handbook of affect and social cognition* (S. 121-144). Mahwah: Erlbaum.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.
- Coburn, C. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. & Aiken, L. (2003). *Applied multiple Regression / Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3. Aufl.). Mahwah: Erlbaum.
- Conner, M. (2015). Extending not retiring the theory of planned behaviour: a commentary on Sniehotta, Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 141-145.
- Conner, M. & Armitage, C. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429-1464.
- Conner, M., Gaston, G., Sheeran, P. & Germain, M. (2013). Some feelings are more important: Cognitive attitudes, affective attitudes, anticipated affect, and blood donation. *Health Psychology*, 32, 264-272.
- Conrey, F. & Smith, E. (2007). Attitude Representation: Attitudes as Patterns in a Distributed, Connectionist Representational System. *Social Cognition*, 25(5), 718-735.
- Cooke, R. & Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition behaviour relations: A meta-analysis of property. *British Journal of Social Psychology*, 43, 159-186.
- Costa, P. & McCrae, R. (1985). Concurrent validation after 20 years: Implications of personality stability for its assessment. In J. Butcher & C. Spielberger (Hrsg.), *Advances in personality assessment* (Bd. 4, S. 31-54). Hillsdale: Erlbaum.
- Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (Hrsg.), *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe* (S. 47-60). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education. Second and foreign language education* (Bd. 4, S. 97-111). New York: Springer.

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, C. (2012). Professionelle Entwicklung Lehramtsstudierender im Vergleich von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. In C. Cramer, K.-P. Horn & F. Schweitzer (Hrsg.), *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Historische Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen* (S. 63-88). Jena: IKS Garamond.
- Cunningham, C., Woodward, C., Shannon, H., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D. & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Cunningham, W., Preacher, K. & Banaji, M. (2001). Implicit attitude measures: consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science*, 12(2), 163-170.
- Cunningham, W., Zelazo, P., Packer, D. & Van Bavel, J. (2007). The Iterative Reprocessing Model: A Multilevel Framework for Attitudes and Evaluation. *Social Cognition*, 25(5), 736-760.

- Dalege, J., Van den Berg, H., Borsboom, D., Van Harreveld, F., Conner, M. & Van der Maas, H. (2016). Toward a Formalized Account of Attitudes: The Causal Attitude Network (CAN) Model. *Psychological Review*, 123(1), 2-22.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindelegger, V. & Smit, U. (2008). *Content and language integrated learning an Österreichs Höheren Technischen Lehranstalten*. Forschungsbericht. Wien: Universität Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst.
- Dangl, O. (2014). Inklusion als Herausforderung für die Geistigbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 257-270.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Day, E. & Shapson, S. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Boer, A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Fleur, M. & Westie, F. (1963). Attitude as a Scientific Concept. *Social Forces*, 42(1), 17-31.
- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them. In R. Wiers & A. Stacy (Hrsg.), *The handbook of implicit cognition and addiction* (S. 11-28). Thousand Oaks: Sage Publishers.
- De Houwer, J., Teige-Mocigemba, S., Spruyt, A. & Moors, A. (2009). Implicit measures: A normative analysis and review. *Psychological Bulletin*, 135(3), 347-368.
- Dennett, D. (1969). *Content and Consciousness*. London: Routledge.
- Deutscher, I. (1966). Words and Deeds: Social Science and social policy, *Social Problems*, 13, 235-254.
- Deutscher, I. (1969). Looking backward: Case studies on the progress of methodology in sociological research. *The American Sociologist*, 4, 35-41.
- Dewaele, J.-M. & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that anxiety on foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45.
- Dewaele, J.-M., Gkonou, C. & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? In J. de Dios Martínez Agudo (Hrsg.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (S. 125-141). Berlin: Springer.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. (2016). *The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on Foreign Language Enjoyment and Anxiety in classrooms*. Paper presented at the International Association for Language and Social Psychology, Bangkok.
- Dewaele, J.-M. & Mercer, S. (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. In S. Mercer & A. Kostoulas (Hrsg.), *Language teacher psychology* (S. 178-195). Bristol: Multilingual Matters.
- Devitt, M. (2006). Scientific Realism. In F. Jackson & M. Smith (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dohmen, P. (1985). Zur Bedeutung bilinearer Einstellungsmodelle. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 16, 240-252.
- Doll, J. & Ajzen, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 754-765.
- Döring & Bortz (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Dudenredaktion (o. J.). ›Einstellung‹ auf Duden online. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Einstellung> [27.01.2019]
- Dufva, H. (2003). Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View. In P. Kalaja & A. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches* (S. 131-151). New York: Springer.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 71-83.

- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. Gilbert & S. Fiske (Hrsg.), *The Handbook of Social Psychology* (Bd. 2, 4. Aufl., S. 269-322). Boston: McGraw-Hill.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children and the political system: Origins of political legitimacy*. New York: McGraw-Hill.
- Eckes, T. & Six, B. (1994). Fakten und Fiktionen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung: eine Meta-Analyse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25(4), 253-271.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elsner, D. & Keßler, J. (2013). Aspects of immersion, CLIL, and bilingual modules: bilingual education in primary school. In D. Elsner & J. Keßler (Hrsg.), *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules* (S.1-6). Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. New York: Springer.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Erb, H.-P. & Böhner, G. (2002). Theorien zum sozialen Einfluss durch Mehrheiten und Minderheiten. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. II, 2. Aufl.). Bern: Huber.
- Erb, H.-P., Böhner, G., Rank, S. & Einwiller, S. (2002). Processing Minority and Majority Communications: The Role of Conflict With Prior Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1172-1182.
- Erb, H.-P., Böhner, G., Schmälzle, K. & Rank, S. (1998). Beyond conflict and discrepancy: Cognitive bias in minority and majority influence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 396-409.
- Erdfelder, E. & Ulrich, R. (2018). Zur Methodologie von Replikationsstudien. *Psychologische Rundschau*, 69, 3-21.
- Ertel, S. (2013). *Factor Analysis. Healing of an Ailing Model*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Europäische Kommission (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [27.01.2019].
- Europäische Kommission (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-06*. Verfügbar unter: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf [27.01.2019].
- Europäische Kommission (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Verfügbar unter: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf [27.01.2019].
- Europäische Kommission (2010). *Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020: Erneuerteres Engagement für ein barrierefreies Europa*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:de:PDF> [27.01.2019].
- Europäische Kommission (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2012 Edition*. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/105415/files/01Teaching_Languages_EN.pdf [27.01.2019].
- Europäische Kommission (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition*. Verfügbar unter: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf [27.01.2019].
- Europarat (2006). *Empfehlung Rec(2006)5 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006-2015*. Verfügbar unter: <http://www.nw3.de/dokum/er-aktionsplan-de-end2-pdf.pdf> [27.01.2019].

- Faas, T., Arzheimer, K., Roßteutscher, S. & Weßels, B. (2013). *Koalitionen, Kandidaten, Kommunikation: Analysen zur Bundestagswahl 2009*. Wiesbaden: Springer.
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R. & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fahrenberg, J. (2008). Gehirn und Bewusstsein: Neuropsychologische Kontroversen. In S. Gauggel & M. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der Neuropsychologie und Biologischen Psychologie* (S. 28-43). Göttingen: Hogrefe.
- Fazio, R. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior. The MODE model as an integrative framework. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 23, S. 75-109). San Diego: Academic Press.
- Fazio, R. (2000). Accessible attitudes as tools for object appraisal: Their costs and benefits. In G. Maio & J. Olson (Hrsg.), *Why we evaluate: Functions of attitudes* (S. 1-36). Mahwah: Erlbaum.
- Fazio, R. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.

- Fazio, R., Jackson, J., Dunton, B. & Williams, C. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: a bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Fazio, R. & Olson, M. (2003). Implicit measures in social cognition research: their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Fazio, R. & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE-Model of attitude-behavior processes. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-Process theories in social psychology* (S. 97-116). New York: Guilford.
- Fazio, R., & Petty, R. (Hrsg.) (2007). *Attitudes: Their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press.
- Fazio, R. & Zanna, M. (1981). Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 14, S. 161-202). San Diego: Academic Press.
- Feather, N. (1959). Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review*, 66(3), 150-164.
- Feather, N. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In N. Feather (Hrsg.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (S. 395-420). Hillsdale: Erlbaum.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1989). SEBV – Skala zur Erfassung des Bewältigungsverhaltens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10(4), 189-199.
- Festinger, L. (2012). *Theorie der Kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber Verlag.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> [27.01.2019].
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Verfügbar unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [27.01.2019].
- Fiedler, K. & Bluemke, M. (2005). Faking the IAT: Aided and Unaided Response Control on the Implicit Association Tests. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 307-316.
- Fiedler, K., Messner, C. & Bluemke, M. (2006). Unresolved problems with the ›I‹, the ›A‹, and the ›T‹: A logical and psychometric critique of the Implicit Association Test (IAT). *European Review of Social Psychology*, 17, 74-147.
- Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Firmin, M. (2010). Commentary: The seminal contribution of Richard LaPiere's attitudes vs. actions (1934) research study. *International Journal of Epistemology*, 39(1), 18-20.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (3. Aufl.). München: De Gruyter.
- Fischer, P., Asal, K. & Krueger J. (2013). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16(3), 233-239.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59 - 74.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- FMKS - Verein für frühe Mehrsprachigkeit an KiTas und Schulen (2014). *Bilinguale Grundschulen in Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=1118 [27.01.2019].
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia, *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf [27.01.2019].
- Fortune, T. & Tedick, D. (2007). *Immersion benefits and challenges: Does one size fit all?* Paper-Präsentation auf der CAIS-Konferenz, San Francisco.
- Fortune, T., Tedick, D. & Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from the language immersion classroom. In T. Fortune & D. Tedick (Hrsg.), *Pathways to Multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (S. 71-96). Clevedon: Multilingual Matters.
- French, D. & Hankins, M. (2003). The expectancy-value muddle in the theory of planned behaviour – and some proposed solutions. *British Journal of Health Psychology*, 8(1), 37-55.

- Freund, A. & Baltes, P. (2000). The orchestration of selection, optimization, and compensation: An action-theoretic conceptualization of a theory of developmental regulation. In W. Perrig & A. Grob (Hrsg.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness. Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (S. 35-58). Mahwah: Erlbaum.
- Frey, D. & Gaska, A. (2009). Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 1, S. 275-326). Bern: Huber.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. Aufl.). New York: Teachers College Press.

- Gademmann, A., Guhn, M. & Zumbo, B. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13.
- Gagné, C. & Godin, G. (2000). The Theory of Planned Behavior: Some Measurement Issues Concerning Belief-Based Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2173-2193.
- Galdi, S., Arcuri, L. & Gawronski, B. (2008). Automatic mental associations predict future choices of undecided decision makers. *Science*, 321(5892), 1100-1102.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley.
- García Guerrero, P. (2015). *The Pendulum Effect in CLIL Research: Lessons Learned and Ways Forward*. Verfügbar unter: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2189/1/GARCA_~1.PDF [27.01.2019].
- Gardner, B., De Bruijn, G.-J. & Lally, P. (2011). A systematic review and meta-analysis of applications of the self-report habit index to nutrition and physical activity behaviours. *Annals of Behavioral Medicine*, 42, 174-187.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54-66.
- Gawronski, B. (2007). An attitude can be measured, but what is an attitude? *Social Cognition*, 25(5), 573-581.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. (2006a). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*(5), 132, 692-731.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. (2006b). Associative and Propositional Processes in Evaluation: Conceptual, Empirical, and Metatheoretical Issues: Reply to Albarracín, Hart, and McCulloch (2006), Kruglanski and Dechesne (2006), and Petty and Briñol (2006). *Psychological Bulletin*, 132(5), 745-750.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. (2011). The Associative-Propositional Evaluation Model: Theory, Evidence, and Open Questions. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 59-127.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. (2012). Self-insight from a dual-process perspective. In S. Vazire & T. Wilson (Hrsg.), *Handbook of self-knowledge* (S. 22-38). New York: Guilford.
- Gawronski, B. & Brannon, S. (2017). Attitudes and the implicit-explicit dualism. In D. Albarracín & B. Johnson (Hrsg.), *Handbook of attitudes* (2. Aufl., S. 158-196). New York: Taylor & Francis.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211-229.
- Gehlen, A. (2016). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Gergen, K. (1980). The emerging crisis in life-span developmental theory. In P. Baltes & O. Brim (Hrsg.), *Life-span development and behavior* (S. 60-83). New York: Academic Press.
- Giaquinta, J. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. In F. Kerlinger (Hrsg.), *Review of Research in Education* (S. 178-208). Itasca: Peacock.
- Gläser, G. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Glasman, L. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132, 778-822.
- Gläzmer, H., Grande, G., Brähler, E. & Roth, M. (2011). The German Version of the Satisfaction With Life Scale (SWLS). *Psychometric Properties, Validity, and Population-Based Norms. European Journal of Psychological Assessment*, 27, 127-132.
- Glenn, N. (1980). Values, attitudes, and beliefs. In O. Brim & J. Kagan (Hrsg.), *Constancy and change in human development* (S. 596-640). Cambridge: Harvard University Press.
- Goldenbaum, A. (2011). *Innovationsmanagement in Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 149-172). Wiesbaden: Springer.
- Gollwitzer, P. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie, Motivation und Emotion, Bd. 4, S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. & Bargh, J. (Hrsg.) (1996). *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.
- Gollwitzer, P. & Oettingen, G. (2015). From studying the determinants of action to analysing its regulation: a commentary on Sniehotta, Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 146-150.
- Graham, J., Nosek, B., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S. & Ditto, P. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 366-385.

- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7-20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter, selbstgesteuerter Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 171-184.
- Green, B. (1954). Attitude Measurement. In G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (Bd. 1, S. 335-369) Cambridge: Addison-Wesley.
- Greenwald, A. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In A. Greenwald, T. Brock & T. Ostrom (Hrsg.), *Psychological foundations of attitudes* (S. 147-170). New York: Elsevier.
- Greenwald, A. (1989). Why are attitudes important? In A. Pratkanis, S. Breckler & A. Greenwald (Hrsg.), *Attitude structure and function* (S. 1-10). Hillsdale: Erlbaum.
- Greenwald, A. & Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A., McGhee, D. & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Greenwald, A., Poehlman T., Uhlmann, E. & Banaji, M. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17-41.
- Greve, W. (1990). Stabilisierung und Modifikation des Selbstkonzeptes im Erwachsenenalter: Strategien der Immunisierung. *Sprache & Kognition*, 9, 218-230.
- Greve, W. (1991). Kann und soll die Psychologie wertfrei sein? Vorsichtiger Versuch einer neuerlichen Annäherung an eine alte Frage. *Trierer Psychologische Berichte*, 18(4).
- Greve, W. (1994a). *Handlungsklärung. Die psychologische Erklärung menschlicher Handlungen*. Bern: Huber.
- Greve, W. (1994b). Philosophie als Ressource. Argumente für die Bedeutung philosophischer Argumente in einer wissenschaftlichen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 45, 24-36.
- Greve, W. (1998). Menschliche Handlung – Erkenntnis und Interesse. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 9, 37-39.
- Greve, W. (2000). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Die Psychologie des Selbst* (S. 96-114). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Greve, W. (2001). Traps and gaps in action explanation. Theoretical problems of a psychology of human action. *Psychological Review*, 108, 435-451.
- Greve, W. (2002). Handlungstheorien. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (2. Aufl., Bd. 2, S. 300-325). Bern: Huber.
- Greve, W. (2005). Die Entwicklung von Selbst und Persönlichkeit im Erwachsenenalter. In S.-H. Filipp & U. Staudinger (Hrsg.), *Entwicklung im Erwachsenenalter* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/V/6, S. 343-376). Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In U. Lindenberger & J. Brandtstädter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (S. 305-336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Greve, W. & Hauenschild, K. (2017). Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12, 313-328.
- Greve, W., Hellmers, S., Hauenschild, K., Götz, J. & Schüle, C. (2015). ›Mit etwas gutem Willen ...‹ – Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrenden als Bedingung und Folge von Erfahrungen. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern – Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 121-132). München: Carl Link Verlag.
- Greve, W. & Kersten, K. (in Vorbereitung). Investigating cognitive-linguistic development in SLA – theoretical and methodical challenges for empirical research. In T. Piske & A. Steinlen (Hrsg.), *Cognition and Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Gruhl, M. (2014). *Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für die Schule und für mich*. Berlin: Kreuz.

- Haase, C., Heckhausen, J. & Wrosch, C. (2013). Developmental regulation across the life span: Toward a new synthesis. *Developmental Psychology*, 49, 964-972.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in ›inklusive‹ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81-89.
- Haddock, G. & Maio, G. (2012). Attitudes. In M. Hewstone, W. Stroebe & K. Jonas (Hrsg.), *An Introduction to Social Psychology* (S. 171-200). Oxford: Blackwell.
- Haddock, G. & Maio, G. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Haddock, G., Zanna, M. & Esses, V. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1105-1118.
- Hagger, M. (2015). Retired or not, the theory of planned behaviour will always be with us. *Health Psychology Review*, 9(2), 125-130.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Wood, C. & Stiff, C. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 495-525.

- Hajer, M. (2000). Creating a language-promoting classroom: Content-area teachers at work. In J. Hall & L. Stoops Verplaetse (Hrsg.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (S. 265-285). Mahwah: Erlbaum.
- Hall, P. & Fong, G. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review*, 1(1), 6-52.
- Haller, M. (2009). Language and identity in the age of globalization. In M. Cherkaoui & P. Hamilton (Hrsg.), *Raymond Boudon: a life in sociology* (S. 183-196). Oxford: Bardwell.
- Hannover, B. (2000). Das kontextabhängige Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 227-238). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hardeman, W., Johnston, M., Johnston, D., Bonneti, D., Wareham, N. & Kinmonth, A. (2002). Application of the theory of planned behaviour in behaviour change interventions: A systematic review. *Psychology & Health*, 17(2), 123-158.
- Haubl, R. (2015). Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In I. Schnell (Hrsg.) *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 103-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Havighurst, R. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans & Green.
- Head, K. & Noar, S. (2014). Facilitating progress in health behaviour theory development and modification: the reasoned action approach as a case study. *Health Psychology Review*, 8(1), 34-52.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. & Weinert, F. (Hrsg.) (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227-240.
- Hempel, C. & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science*, 15, 135-175.
- Henselmans, I., Fleer, J., Van Sonderen, E., Smink, A., Sanderma, R. & Ranchor, A. (2011). The tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment scales: a validation study. *Psychology and Aging*, 26(1), 174-180.
- Herrera, C. (2010). Commentary: Ethics and the rhetorical context of human research. *International Journal of Epistemology*, 39(1), 12-16.
- Herrmann, T. (1976). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hewstone, M. & Young, L. (1988). Expectancy-value models of attitude: Measurement and combination of evaluations and beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(11,1), 958-971.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). »Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür.« Einstellungsforschung zu Inklusion In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz.
- Higgins, E. (1996). Knowledge activation: accessibility, applicability, and salience. In E. Higgins & A. Kruglanski (Hrsg.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (S. 173-198). New York: Guilford.
- Hill, R. (1981). Attitudes and Behavior. In M. Rosenberg & R. Turner (Hrsg.), *Social Psychology: sociological perspectives* (S. 347-377). New York: Transaction Publishers.
- Hillert, A. & Marwitz, M. (2006). *Die Burnout Epidemie oder Brennt die Leistungsgesellschaft aus?* München: C. H. Beck.
- Himmelfarb, S. (1993). The measurement of attitudes. In A. Eagly & S. Chaiken (Hrsg.), *The Psychology of Attitudes* (S. 23-88). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hofmann, W., Friese, M. & Wiers, R. (2008). Impulsive versus reflective influences on health behavior: A theoretical framework and empirical review. *Health Psychology Review*, 2, 111-137.
- Hohman, Z., Crano, W. & Niedbala, E. (2016). Attitude ambivalence, social norms, and behavioral intentions: Developing effective antitobacco persuasive communications. *Psychology of Addictive Behavior*, 30(2), 209-219.
- Holtappels, H. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 5-34). Weinheim: Beltz Juventa.

- Holtappels, H. (2013). Innovationen in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45-70). Wiesbaden: Springer.
- Hovland, C., Janis, I. & Kelley, H. (1953). *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press.
- Huckfeldt, R. & Sprague, J. (1987). Networks in context: The social flow of political information. *American Political Science Review*, 81, 1197-1216.
- Huntington, S. (1996). *The Clash of Civilizations and the remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Huskinson, T. & Haddock, G. (2004). Assessing individual differences in attitude structure: Variance in the chronic reliance on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82-90.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284
- Hüttner, J. & Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System* 41 (2013): 587-597. *System*, 44, 160-167.

- Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K. (2018). *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer.
- Infante, G., Benvenuto, D. & Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the Perspectives of Experienced Teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes & G. Lange (Hrsg.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (S. 156-163). CCN: University of Jyväskylä.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2001). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Verfügbar unter: http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf [27.01.2019].
- Irle, M. (1975). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Irtel, H. (1996). *Entscheidungs- und testtheoretische Grundlagen der Psychologischen Diagnostik*. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.

- Janney, R., Snell, M., Beers, M. & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Janz, F., Heyl, V., Seifried, S. & Trumpa, S. (2012). Inklusion beginnt im Kopf. *b&w – bildung und wissenschaft*, 66, 19-21.
- Jäppinen, A.-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, 148-169.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Verfügbar unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf [27.01.2019].
- Jexenflicker, S. & Dalton-Puffer, C. (2010). The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Hrsg.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (S. 169-190). Amsterdam: John Benjamins.
- Jockel, S., Dogruel, L., Arendt, K., Stahl, H. & Bowman, N. (2010). *MFQ Translations: German Translation*. Verfügbar unter: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UflzHkc8g5ohW_MIKGzbrGH5bPiJoWcSvfuq7OsoYc/edit#gid=12 [27.01.2019].
- Johnson, R. & Swain, M. (1997). *Immersion Education. International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2011) *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz*. Forschungsbericht Nr. 27 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.) (2014). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Jonas, K. & Ziegler, R. (2007). Attitudinal ambivalence. In M. Hewstone, H. Schut, J. De Wit, K. Van Den Bos, & M. Stroebe (Hrsg.), *The scope of social psychology: Theory and applications* (S. 29-42). New York: Psychology Press.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of a science* (Bd. 3, S. 423-475). New York: McGraw-Hill.

- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes*. Verfügbar unter: http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf [27.01.2019].
- Kawakami, K., Steele, J., Cifa, C., Phillips, C. & Dovidio, J. (2008). Approaching math increases math = me and math = pleasant. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 818-825.
- Keim, I. (2009). *Mehrsprachigkeit und sozial-kulturelle Identität: Migrantenjugendliche in Mannheim. Ergebnisse eines ethnografisch-soziolinguistischen Projekts*. Verfügbar unter: <https://www.okay-line.at/file/656/vortrainkenkeim.pdf> [27.01.2019].
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelman, H. (1978). Attitude and behavior: A social-psychological problem. In J. Yinger & S. Cutler (Hrsg.), *Major social issues: A multidisciplinary view*. New York: Free Press.
- Kenrick, D. & Funder, D. (1988) Profiting from controversy. Lessons From the Person-Situation Debate. *American Psychologist* 43(1), 23-34.
- Kersten, K. (2010). Dos and DON'Ts bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme. In C. Bongartz & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Languages Across the Curriculum: Ein Multiperspektivischer Zugang* (S. 71-92). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P. & Lommel, A. (2009). *Immersion in der Grundschule. Ein Leitfaden*. Verfügbar unter: https://www.fmks-online.de/Shop/_wd_showdoc.php?pic=711 [27.01.2019].
- Kersten, K. & Rohde, A. (2013) Teaching English to young learners. In A. Flyman Mattsson & C. Norrby (Hrsg.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts: Theory and Practice* (S. 107-121). Lund: Media-tryck.
- Kessels, U., Erbring, S. & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 189-202.
- Kiely, R. (2011). Understanding CLIL as an innovation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-171.
- Kiesewetter, S. (2014). *Inklusion. Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten. Eine Interviewstudie über den pädagogischen Alltag einer inklusiven Grundschule*. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Kiesler, C. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York: Academic Press.
- Kim, M. & Hunter, J. (1993a). Attitude-Behavior Relations: A Meta-Analysis of Attitudinal Relevance and Topic. *Journal of Communication*, 43(1), 101-143.
- Kim, M. & Hunter, J. (1993b). Relationships Among Attitudes, Behavioral Intentions, and Behavior. A Meta-Analysis of Past Research, Part 2. *Communication Research*, 20(3), 331-364.
- Klauer, K. & Leonhart, R. (2010). Veränderungsmessung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, H. (2016). *Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen: Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel*. Springer: Zu Klampen.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KLEMM_klaus__auf_dem_weg_zur_schulischen_inklusion_in_nrw.pdf [27.01.2019].
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.
- Kok, G. & Ruiter, R. (2014). Who has the authority to change a theory? Everyone! A commentary on Head and Noar. *Health Psychology Review*, 8(1), 61-64.
- Kopp, B. (2009) Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-25.
- Koranyi, N., Grigutsch, L., Algermissen, J. & Rothermund, K. (2017). Dissociating implicit wanting from implicit liking: Development and validation of the Wanting Implicit Association Test (W-IAT). *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 54, 165-169.
- Körner, S. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/966450779/34> [27.01.2019].
- Kosinski, M., Matz, S., Gosling, S. & Popov, V. (2015). Facebook as a Research Tool for the Social Science. *American Psychologist*, 70(6), 543-556.
- Krampe, G. (2000). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Kraus, J. (2017). *Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt: Und was Eltern jetzt wissen müssen*. Stuttgart: Herbig.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007): Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen* (S. 99-118). Wiesbaden: Springer.

- Krosnick, J., Judd, C. & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. Johnson & M. Zanna (Hrsg.), *The Handbook of Attitudes* (S. 21-76). Mahwah: Erlbaum.
- Krosnick J. & Petty R. (1995). Attitude strength: An overview. In R. Petty & J. Krosnick (Hrsg.), *Attitude Strength. Antecedents and Consequences* (S. 1-24). Mahwah: Erlbaum.
- Kruglanski, A. & Dechesne, M. (2006). Are associative and propositional processes qualitatively distinct? Comment on Gawronski and Bodenhausen. *Psychological Bulletin*, 132(5), 736-739.
- Kruglanski, A. & Thompson E. (1999). Persuasion by a single route: a view from the unimodel. *Psychological Inquiry*, 10(2), 83-109.
- Kubinger, K. (2003). Gütekriterien. In K. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. (S. 195-204). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [27.01.2019].
- Kultusministerkonferenz (2013). *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [27.01.2019].
- Kultusministerkonferenz (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2013.pdf [27.01.2019].
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition: Making sense of people*. Cambridge: The MIT Press.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016*. Verfügbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BilWiss/BilWiss_Skalenha.pdf [27.01.2019].
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83-94.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lamsfuss, S., Silbereisen, R. & Boehnke, K. (1990). *Empathie und Motive prosozialen Handelns*. Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft Nr. 10. Berlin: Freie Universität.
- Lang, E. & Carstensen, L. (1994). Close emotional relationships in later life: Further support for proactive aging in the social domain. *Psychology and Aging*, 9, 315-324.
- Lang, F., Neyer, F. & Asendorpf, J. (2005). Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen. In S.-H. Filipp & U. Staudinger (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. C/V/6: Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters, S. 377-416). Göttingen: Hogrefe.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1), 1-17.
- LaPiere, R. (1934). Attitudes and actions, *Social Forces*, 13, 230-237.
- LaPiere, R. & Farnsworth, P. (1949). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *English Language Teaching*, 64(4), 367-375.
- Laudan, L. (1981). A Confutation of Convergent Realism. *Philosophy of Science*, 48, 19-48.
- Lazarus, R. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-260). Bern: Huber.
- Leary, M. & Tangney, J. (2013). *Handbook of Self and Identity* (2. Aufl.). New York: Guilford.
- Lee, R. (2000). *Unobtrusive methods in social research*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, R. (2010). Commentary: LaPiere and methodological opportunism. *International Journal of Epistemology*, 39(1), 16-17.
- Leicht, I. (2009). *Multikulturalismus auf dem Prüfstand. Kultur, Identität und Differenz in modernen Einwanderungsgesellschaften*. Berlin: Metropolis Verlag.
- Leiner, D. (2016). *SoSci Survey* (Version 2.6.00) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.sosicisurvey.de> [27.01.2019].
- Leineweber, C., Wege, N., Westerlund, H., Theorell, T., Wahrendorf, M. & Siegrist, J. (2010). How valid is a short measure of effort-reward imbalance at work? A replication study from Sweden. *Occupational and environmental medicine*, 67(8), 526-531.
- Leipold, B. & Greve, W. (2009). Resilience: A Conceptual Bridge Between Coping and Development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 433-439.

- Lenk, H. (1978). Strukturelle und empirische Implikationen: Über einige strukturinduzierte Implikationen und deren Umkehrungen in der Soziometrie und Sozialpsychologie. In J. Brandtstädter (Hrsg.), *Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung* (S. 14-34). Berlin: De Gruyter.
- Lenk (1979a). Handlung als Interpretationskonstrukt. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär* (Bd. 2,1; S. 279-350). München: Fink.
- Lenk (1979b). Handlungserklärung und Handlungsrechtfertigung unter Rückgriff auf Werte. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär* (Bd. 2,1; S. 597-616). München: Fink.
- Lerner, R. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Levine, J. & Russo, E. (1987). Majority and minority influence. In C. Hendrick (Hrsg.), *Group processes: Review of personality and social psychology* (Bd. 8, S. 13-54). Newbury Park: Sage.
- Leventhal, H. (1970). Findings and Theory in the Study of Fear Communications. *Advances in Experimental Social Psychology*, 5, 119-186.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Lim, L. & Low, E.-L. (Hrsg.). (2009). Multilingual, globalizing Asia: Implications for policy and education. *Association Internationale de Linguistique Appliquée Review*, 22.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7-16.
- Linn, L. (1965). Verbal attitudes and overt behavior: A study of racial discrimination. *Social Forces*, 43(3), 353-364.
- Liska, A. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein / Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47(1), 61-74.
- Liu, Y. & Zumbo, B. (2007). The Impact of Outliers on Cronbach's Coefficient Alpha Estimate of Reliability: Visual Analogue Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 620-634.
- Lo, Y.-Y. & Murphy, V. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24, 215-238.
- Lord, C. & Lepper, M. (1999). Attitude Representation Theory. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 31, 265-343.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17-24.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 9, 34-37.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) - Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 9-23.
- Lyster, R. & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.
- Mackie, D. (1987). Systematic and nonsystematic processing of majority and minority persuasive communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 41-52.
- Madu, S. & Peltzer, K. (2003). Factor structure of condom attitudes among Black South African university students. *Social Behavior and Personality*, 31(3), 265-274.
- Maes, M., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate*. Verfügbar unter: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/406/1/berio85.pdf> [27.01.2019].
- Magnusson, D. & Endler, N. (1977). Interactional Psychology: Present status and future prospects. In D. Magnusson & N. Endler (Hrsg.), *Personality at the crossroads* (S. 3-31). Hillsdale: Erlbaum.
- Manstead, A. (1996). Attitudes and Behavior. In G. Semin & K. Fiedler (Hrsg.), *Applied social psychology* (S. 3-29). London: Sage.
- Manstead, A., Proffitt, C. & Smart, J. (1983). Predicting and understanding mothers' infant-feeding intentions and behavior: Testing the theory of reasoned action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 657-671.
- Markman, A. & Brendl, C. (2000). The Influence of Goals on Value and Choice. In D. Medin (Hrsg.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Bd. 39, S. 97-129). San Diego: Academic Press.
- Marsh, D. (Hrsg.). (2002). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh D. & Langé, G. (Hrsg.). (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them: Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 199-215.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2. Aufl.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (2001). *Die Wahrheit über Burnout – Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.
- Massler, U. & Steiert, C. (2010). Implementierung von CLIL-Modulen – die Perspektive von Lehrenden, Kindern, Eltern. In U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachunterricht in der Grundschule* (S. 11-29). Braunschweig: Westermann.
- Maturana, H. & Varela, F. (1982). Autopoietische Systeme. In H. Maturana (Hrsg.), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit* (S. 180-235). Braunschweig: Vieweg.
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McEachan, R., Conner, M., Taylor, N. & Lawton, R. (2011). Prospective prediction of health-related behaviors with the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5, 97-144.
- McGuire, W. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *The Handbook of Social Psychology* (Bd. 3, 2. Aufl., S. 136-314). Reading: Addison-Wesley.
- McGuire, W. (1985). Attitudes and Attitude Change. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (Bd. 2, 3. Aufl., S. 233-346). New York: Random House.
- McNemar, Q. (1946). Opinion-Attitude Methodology. *Psychological Bulletin*, 43, 289-374.
- Meijer, C. (2003). *Special needs education across Europe*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mehisto, P. & Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Menold, N. & Bogner, K. (2015) Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Ratingskalen_MenoldBogner_012015_1.0.pdf [27.01.2019].
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington: The National Foreign Language Center.
- Met, M. (2002). Elementary school immersion in less commonly taught languages. In R. Lambert & E. Shohamy (Hrsg.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (S. 139-160). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Met, M. & Lorenz, E. (1997). Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. In R. Johnson & M. Swain (Hrsg.), *Immersion education: International perspectives* (S. 243-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mewald, C. (2007). A comparison of oral language performance of learners in CLIL and mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Hrsg.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (S. 139-178). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Michel, L. & Conrad, W. (1982). Testtheoretische Grundlagen psychometrischer Tests. In K.-J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 6, S. 19-70). Göttingen: Hogrefe.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1999). Personality coherence and dispositions in a cognitive-affective personality system (CAPS) approach. In D. Cervone & Y. Shoda (Hrsg.), *The coherence of personality* (S. 37-60). New York: Guilford.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1999). Personality coherence and dispositions in a cognitive-affective approach. In L. Pervon & O. John (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (2. Aufl., S. 3-27). New York: Guilford.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Montada, L. (1978). *Moralerziehung und die Konsistenzproblematik in der Differentiellen Psychologie*. Berichte aus der Arbeitsgruppe ›Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral‹ Nr. 3. Trier: Universität Trier.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2011). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2007). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307-324). Heidelberg: Springer.
- Morfeld, M., Kirchberger, I. & Bullinger, M. (2011). *SF-36 Fragebogen zum Gesundheitszustand: Deutsche Version des Short Form-36 Health Survey*. Göttingen: Hogrefe.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 13, S. 208-239). New York: Academic Press.

- Mueller, D. & Kim, K. (2004). The Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment Scales: Examination of their Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 120-142.
- Mummendey, H. (1988). Die Beziehung zwischen Verhalten und Einstellungen. In H. Mummendey (Hrsg.), *Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens*. Berlin: Springer.
- Mummendey, H. (1999). *Selbstdarstellungstheorie – ein Überblick*. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, 191. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Mummendey, H. (2006). *Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. & Bolten, H. (1993). Die Impression-Management-Theorie. In D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien, unveränderter Nachdruck d. 1. Aufl., S. 57-77). Bern: Huber.
- Murphy, K. & Davidshofer, C. (2001). *Psychological testing principles and applications* (5. Aufl.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Musteen, M., Barker, V. & Baeten, V. (2010). The Influence of CEO Tenure and Attitude Toward Change on Organizational Approaches to Innovation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 46(3), 360-387.
- Nagengast, B., Marsh, H., Scalas, L., Xu, M., Hau, K. & Trautwein, U. (2011). Who Took the 'x' out of Expectancy-Value Theory? A Psychological Mystery, a Substantive-Methodological Synergy, and a Cross-National Generalization. *Psychological Science*, 22(8), 1058-1066.
- Nationales Bildungspanel (NEPS) (2013). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4). Wellen 1 und 2 Erhebungsinstrumente (Feldversion)*. Universität Bamberg. Bamberg. Verfügbar unter: https://www.neps-data.de/Portals/o/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/Feldversionen/SC4_Q_w1-2_de.pdf [27.01.2019].
- Nemeth, C. (2012). Minority Influence Theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (Hrsg.) *Handbook of Theories of Social Psychology* (S. 362-378). New York: Sage.
- Nida-Rümelin, J. & Zierer, K. (2015). *Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe: Zwölf unangenehme Wahrheiten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Niedersächsischer Bildungsserver (o. J.). *Schulen und Studienseminar in Niedersachsen* verfügbar unter: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=590> [27.01.2019].
- Niedersächsischer Landtag (2012). *Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule*. Verfügbar unter: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/inklusion/inklusion-dokumente/mk/gesetz-zur-einfuehrung-der-inklusion-schule> [27.01.2019].
- Nikula, T. (2010). On effects of CLIL on a teacher's language use. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Hrsg.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (S. 105-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Nisbett, R. & Wilson, T. (1977). Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Noar, S. & Head, K. (2014). Mind the gap: bringing our theories in line with the empirical data – a response to commentaries. *Health Psychology Review*, 8(1), 65-69.
- Noar, S. & Zimmerman, R. (2005). Health behavior theory and cumulative knowledge regarding health behaviors: Are we moving in the right direction? *Health Education Research*, 20, 275-290.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison, *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Nosek, B., Greenwald, A. & Banaji, M. (2007). The Implicit Association Test at age 7: a methodological and conceptual review. In J. Bargh (Hrsg.), *Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes* (S. 265-292). New York: Psychology Press.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ogden, J. (2003). Some problems with social cognition models: A pragmatic and conceptual analysis. *Health Psychology*, 22, 424-428.
- Ogden, J. (2015). Time to retire the theory of planned behaviour?: one of us will have to go! A commentary on Sniehotta, Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 165-167.
- Olsen, J., Goffin, R. & Haynes, G. (2007) Relative Versus Absolute Measures of Explicit Attitudes: Implications for Predicting Diverse Attitude-Relevant Criteria. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 907-926.
- Orbell, S. & Sheeran, P. (1998). Inclined abstainers: A problem for predicting health-related behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 37, 151-165.

- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [27.01.2019].
- Orth, B. (1974). *Einführung in die Theorie des Messens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Orth, B. (1985). Bedeutsamkeitsanalysen bilinearer Einstellungsmodelle. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 16, 101-115.
- Osgood, C. & Tannenbaum, P. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- Osgood, C., Tannenbaum, P. & Suci, G. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Ostrom, T. & Brock, T. (1969). A cognitive model of attitudinal involvement. In R. Abelson, E. Aronson, W. McGulre, T. Newcomb, M. Rosenberg & P. Tannenbaum (Hrsg.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (S. 373-383). Chicago: Rand McNally.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Paulhus, D. & John, O. (1998). Egoistic and Moralistic Biases in Self-Perception: The Interplay of Self-Deceptive Styles With Basic Traits and Motives. *Journal of Personality*, 66(6), 1025-1060.
- Paulston, R. (1976). *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*. Pittsburgh: University Center for International Studies.
- Pavón Vázquez, V. & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pérez Cañado, M. (2011). The effects of CLIL within the APPL: Lessons learned and ways forward. In R. Crespo & M. García De Sola (Hrsg.), *Studies in honour of Ángeles Linde López* (S. 13-30). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. (2015). Stopping the 'pendulum effect' in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. *Applied Linguistics Review*, 8(1).
- Pérez Cañado, M. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31.
- Perugini, M., Richetin, J. & Zanna, C. (2010). Prediction of behavior. In B. Gawronski & K. Payne (Hrsg.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications* (S. 255-278). New York: Guilford.
- Petty, R. (2006). A metacognitive model of attitudes. *Journal of Consumer Research*, 33, 22-24.
- Petty, R. & Cacioppo, J. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In R. Petty & J. Cacioppo (Hrsg.), *Communication and Persuasion* (S. 1-24). New York: Springer.
- Petty, R. & Briñol, P. (2008). Persuasion: From single to multiple to meta-cognitive processes. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 137-147.
- Petty, R. & Briñol, P. (2010). Attitude structure and change: implications for implicit measures. In B. Gawronski & K. Payne (Hrsg.), *Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory, and Applications* (S. 335-352). New York: Guilford.
- Petty, R. & Briñol, P. (2014). The Elaboration Likelihood and Metacognitive Models of Attitudes. Implications for Prejudice, the Self, and Beyond. In J. Sherman, B. Gawronski & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-process theories of the social mind* (S. 172-187). New York: Guilford.
- Petty, R., Briñol, P. & DeMarree, K. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.
- Petty, R., Briñol, P. & Tormala, Z. (2002). Thought confidence as a determinant of persuasion: The self-validation hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 722-741.
- Petty, R., Fazio, R. & Briñol, P. (Hrsg.) (2009a). *Attitudes: Insights from the new implicit measures*. New York: Psychology Press.
- Petty, R., Fazio, R. & Briñol, P. (2009b). The New Implicit Measures: An Overview. In R. Petty, R. Fazio & P. Briñol (Hrsg.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures*. New York: Psychology Press.
- Petty, R., Tormala, Z., Briñol, P. & Jarvis W. (2006). Implicit ambivalence from attitude change: an exploration of the PAST model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 21-41.
- Petty, R. & Wegener D. (1998). Attitude change: multiple roles for persuasion variables. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 323-390). New York: McGraw-Hill.
- Petty, R., Wegener, D. & Fabrigar, L. (1997). Attitude and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 609-647.
- Ponsredaktion (o. J.). ›attitude‹ auf Pons online. Verfügbar unter: <https://de.pons.com/übersetzung/englisch-deutsch/attitude> [27.01.2019]
- Popper, K. (1994). *Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie* (2. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Pospischill, M. (2013). *Empirische Methoden in der Psychologie*. München: UTB Reinhardt.
- Plomin, R. & Caspi, A. (1999). Behavioral genetics and personality. In L. Pervin & O. John (Hrsg.), *Handbook of personality. Theory and research* (2. Aufl., S. 251-276). New York: Guilford.

- Precht, R. (2014). *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Presseau, J., Tait, R., Johnston, D., Francis, J. & Sniehotta, F. (2013). Goal conflict and goal facilitation as predictors of daily accelerometer-assessed physical activity. *Health Psychology*, 32, 1179-1187.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation* (S. 19-48). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Pries, L. (2015). Florian W. Znaniecki und William I. Thomas 'The Polish Peasant in Europe and America'. Eine Grundlegung der Soziologie und der Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Interkulturelle Studien* (S. 11-29). Wiesbaden: Springer.
- Puntoni, S. (2001). Self-Identity and Purchase Intention: an Extension of the Theory of Planned Behaviour In A. Groepel-Klien & F.-R. Esch (Hrsg.), *European Advances in Consumer Research* (Bd. 5, S. 130-134). Provo: Association for Consumer Research.
- Quoidbach, J., Gilbert, D. & Wilson, T. (2013). The End of History Illusion. *Science*, 339, 96-98.
- Radaelli, G. (2012). *Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Randall, D. & Wolff, J. (1994). The time-intervall in the intention-behavior relationship: Meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 33, 405-418.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden* (Bd. 1, 2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Rat der Bildungsminister (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 on Improving and Diversifying Language Learning and Teaching within the Education Systems of the European Union*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812%2801%29:EN:HTML> [27.01.2019].
- Razran, G. (1954). The conditioned evocation of attitudes (cognitive conditioning?). *Journal of Experimental Psychology*, 48, 278-282.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Wien: Universität Wien.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rindfleisch, A., Malter, A., Ganesan, S. & Moorman, C. (2008). Cross-Sectional versus Longitudinal Survey Research: Concepts, Findings, and Guidelines. *Journal of Marketing Research*, 45(3), 261-279.
- Rimmer, W. (2009). A closer look at CLIL. *English Teaching professional*, 64, 4-6.
- Rise, J., Sheeran, P. & Hukkelberg, S. (2010). The role of self-identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(5), 1085-1105.
- Rhodes, R. (2014). Improving translational research in building theory: a commentary on Head and Noar. *Health Psychology Review*, 8(1), 57-60.
- Rhodes, R. & Dickau, L. (2013). Moderators of the intention-behaviour relationship in the physical activity domain: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 47, 215-225.
- Robert, R. (Hrsg.) (2003). *Bundesrepublik Deutschland – Politisches System und Globalisierung – Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Robins, R., Norem, J. & Cheek, J. (1999). Naturalizing the self. In L. Pervin & O. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 443-477). New York: Guilford.
- Rödel, A., Siegrist, J., Hessel, A. & Brähler, E. (2004). Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25, 227-238.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Rosa, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis – politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rosenberg, M. & Hovland, C. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. Hovland & M. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testkonstruktion Testtheorie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Rothermund, K. & Wentura, D. (2004). Underlying processes in the Implicit Association Test: Dissociating salience from associations. *Journal of Experimental Psychology - General*, 133(2), 139-165.
- Rothermund, K., Wentura, D. & De Houwer, J. (2005). Validity of the salience asymmetry account of the Implicit Association Test: Reply to Greenwald, Nosek, Banaji, and Klauer (2005). *Journal of Experimental Psychology - General*, 134(3), 426-430.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

- Rudinger, G. (2010). Längsschnittstudien. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Bd. 13, S. 212-223). Göttingen: Hogrefe.
- Rudman, L., Phelan, J. & Heppen, J. (2007). Developmental sources of implicit attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(12), 1700-1713.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ruiter, R., Abraham, C. & Kok, G. (2001). Scary Warnings and Rational Precautions: A Review of the Psychology of Fear Appeals. *Psychology and Health*, 16(6), 613-630.
- Rürup, M. (2013). Graswurzelbewegungen der Innovation – Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften ›At-the-Bottom‹ der Schullandschaft. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 269-302). Wiesbaden: Springer.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 11-44). Wiesbaden: Springer.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M. & In'nami, Y. (2018). Motivation, Emotion, Learning Experience, and Second Language Comprehensibility Development in Classroom Settings: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Language Learning*, 68(3), 1-34.
- Saunders, D. (1956). Moderator Variables in Prediction. *Educational and Psychological measurement*, 16, 209-222.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Schache, S. (2013). Inklusion beginnt im ›Bauch‹. Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/36/36> [27.01.2019].
- Schmidbauer, W. (2002). *Helfersyndrom und Burnout-Gefahr*. München: Urban & Fischer.
- Schmidbauer, W. (2003). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe* (12. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Schmidt, F. (1973). Implications of a measurement problem for expectancy theory research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 243-251.
- Schmidt, S. (2009). Shall We Really Do It Again? The Powerful Concept of Replication Is Neglected in the Social Sciences. *Review of General Psychology*, 13(2), 90-100.
- Schmitt, M. (1990). *Konsistenz als Persönlichkeitseigenschaft? Moderatorvariablen in der Persönlichkeits- und Einstellungsforschung*. Berlin: Springer.
- Schmitt, M., Maes, J. & Neumann, R. (1994). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Skizze eines Forschungsvorhabens*. Berichte aus der Arbeitsgruppe ›Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral‹ Nr. 75. Trier: Universität Trier.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 13(1), 3-27.
- Schmitz, U., Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (1999). Persönlichkeit und Lebensereignisse: Prädiktive Beziehungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 147-156.
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte: Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schoen, H. & Weßels, B. (2016). *Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 2013*. Wiesbaden: Springer.
- Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53-67.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books: New York.
- Schröger, E. (2010). *Biologische Psychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Schupp, J. & Gerlitz, J.-Y. (2014). Big Five Inventory-SOEP (BFI-S). In D. Danner & A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Verfügbar unter: [https://zis.gesis.org/pdfFiles/Antwortbogen/Schupp%2B_Big_Five_Inventors_SOEP_\(BFI-S\)_Antwortbogen.pdf](https://zis.gesis.org/pdfFiles/Antwortbogen/Schupp%2B_Big_Five_Inventors_SOEP_(BFI-S)_Antwortbogen.pdf) [27.01.2019].
- Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 20-32.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54(2), 93-105.
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. *Social Cognition*, 25(5), 638-656.
- Schwarz, N. (2008). Attitude measurement. In W. Crano & R. Prislin (Hrsg.), *Attitudes and attitude change* (S. 41-60). Philadelphia: Psychology Press.

- Schwarz, N. & Böhner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (S. 436-457). Malden: Blackwell Publishers.
- Schwarz, N. & Lee, S. (2017). Embodied Cognition and the Construction of Attitudes. In D. Albarracín & B. Johnson (Hrsg.), *Handbook of Attitudes* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology*, 57, 1-29.
- Schwarzer, R. (2014). Life and death of health behaviour theories. *Health Psychology Review*, 8(1), 53-56.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schweiker, W. (2015). Überlegungen zu einem inklusiven Menschenbild aus theologischer Perspektive. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 73-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (2014). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: Transcript.
- Sears, D. (1983). The persistence of early political predispositions: The role of attitude object and life stage. In L. Wheeler (Hrsg.), *Review of personality and social psychology* (4. Aufl., S. 79-116). Beverly Hills: Sage.
- Sechrest, L. (2010). Commentary: Not all attitudes are created equal. *International Journal of Epistemology*, 39(1), 21-24.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22-35.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative, *Exceptional Children*, 58, 9-24.
- Sermier, D., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellung zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Serragiotto, G. (2007). Assessment and evaluation in CLIL. In D. Marsh & D. Wolff (Hrsg.), *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe* (S. 271-283). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shah, J. & Higgins, E. (1997). Expectancy X Value Effects: Regulatory Focus as Determinant of Magnitude and Direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 447-458.
- Sharma, U., Loremann, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sheeran, P. (2011). Intention-Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1-36.
- Sheeran, P., Gollwitzer, P. & Bargh, J. (2013). Nonconscious processes and health. *Health Psychology*, 32, 460-473.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 27, 1-60.
- Sherman, J. (2006). On building a better process model: It's not only how many, but which ones and by which means? *Psychological Inquiry*, 17, 173-184.
- Shoda, Y. (1999). Behavioral expressions of a personality system. In D. Cervone & Y. Shoda (Hrsg.), *The coherence of personality* (S. 155-181). New York: Guilford.
- Shu, L., Gino, F. & Bazerman, M. (2011). Dishonest Deed, Clear Conscience: When Cheating Leads to Moral Disengagement and Motivated Forg. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 330-349.
- Siegrist, J., Lin, J. & Montano, D. (2014). *Psychometric properties of the Effort-Reward Imbalance Questionnaire*. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Simons, J. & Carey, K. (1998). A structural analysis of attitudes toward alcohol and marijuana use. *Personality and Social Psychology*, 24, 727-735.
- Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Slepian, M., Ferber, S., Gold, J. & Rutchick, A. (2015). The Cognitive Consequences of Formal Clothing. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 661-668.
- Smallman, R., Becker, B. & Roese, N. (2014). Preferences for expressing preferences: People prefer finer evaluative distinctions for liked than disliked objects: Erratum. *Journal of Experimental Social Psychology*, 54, 217.
- Smedslund, J. (1978). Bandura's theory of self-efficacy: A set of common-sense theorems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 18, 1-14.
- Smit, U. (2007). Introduction. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 3-5.
- Sniehotta, F. (2009). An experimental test of the theory of planned behaviour. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 257-270.
- Sniehotta, F., Priesseu, J. & Araújo-Soares, V. (2014). Time to retire the theory of planned behaviour. *Health Psychology Review*, 8, 1-7.

- Sparks, P. & Guthrie, C. (1998). Self-Identity and the Theory of Planned Behavior: A Useful Addition or an Unhelpful Artifice? *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1393-1410.
- Sparks, P., Hedderley, D. & Shepherd, R. (1991). Expectancy-value models of attitudes: A note on the relationship between theory and methodology. *European Journal of Social Psychology*, 21(3), 261-271.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 13-22). Wiesbaden: Springer.
- Stanovich, P. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms, *Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Staudinger, U. & Pasupathi, M. (2000). Lifespan perspectives on self, personality and social cognition. In T. Salthouse & F. Craik (Hrsg.), *The handbook of aging and cognition* (S. 633-688). Hillsdale: Erlbaum.
- Steckenrider, L. & Cutler, N. (1989). Aging and adult political socialization: The importance of roles and role transitions. In R. Sigel (Hrsg.), *Political learning in adulthood* (S. 56-88). Chicago: University of Chicago Press.
- Stevens, S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science, New Series*, 103(2684), 677-680.
- Stouffer, S. (1949). *The American Soldier*. Princeton: Princeton University Press.
- Stroebe, W. & Strack, F. (2014). The Alleged Crisis and the Illusion of Exact Replication. *Perspectives on Psychological Science*, 9(1), 59-71.
- Stryker, S. & Leaver, B. (1993). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington: Georgetown University Press.
- Sutton, S. (1994). The past predicts the future: Interpreting behaviour-behaviour relationships in social psychological models of health behaviour. In D. Rutter & L. Quine (Hrsg.), *Social psychology and health: European perspectives* (S. 71-88). Aldershot: Avebury.

- Tait, K. & Purdie, N. (2010). Attitudes Toward Disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of inter-group relations* (S. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.
- Tedeschi, J. & Rosenfeld, P. (1981). Impression Management Theory and the forced compliance situation. In J. Tedeschi (Hrsg.), *Impression Management Theory and Social Psychological Research* (S. 147-177). New York: Academic Press.
- Tetens, J. (1913). *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*. Berlin: Reuther & Reichard. Verfügbar unter: <https://archive.org/details/philosophischeveo4teteuoft> [27.01.2019].
- Thomae, H. (1997). Das Individuum und seine Welt im Spiegel der Zeit: Hans Thomae im Gespräch mit Jürgen Straub. *Journal für Psychologie*, 5(2), 65-77.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston: Badger.
- Tierney, J. (2013). Why you won't be the person you expect to be. *The New York Times*. Verfügbar unter: https://www.nytimes.com/2013/01/04/science/study-in-science-shows-end-of-history-illusion.html?_r=0 [27.01.2019].
- Tobin, N. & Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. In C. Abello-Contesse, M. Chandler, M. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Hrsg.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (S. 231-255). Bristol: Multilingual Matters.
- Trafimow, D. (2015). On retiring the TRA/TPB without retiring the lessons learned: a commentary on Sniehotta, Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 168-171.
- Trafimow, D. & Finlay, C. (2002). The prediction of attitudes from beliefs and evaluations: The logic of the double negative. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 77-86.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 329-348). Wiesbaden: Springer.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). »Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt«. Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementationsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61-78). Weinheim: Beltz.
- Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E.-K. & Klauß, T. (Hrsg.) (2014). *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Turner, J. (1991). *Social influence*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Turner, R. (1968). The self in social interaction. In C. Gordon & K. Gergen (Hrsg.), *The self in social interaction* (S. 93-106). New York: Wiley.

- Ulrich, R., Erdfelder, E., Deutsch, R., Strauß, B., Brüggemann, A., Hannover, B., Tuschen-Caffier, B., Kirschbaum, C., Blickle, G., Möller, J. & Rief, W. (2016). Inflation von falschpositiven Befunden in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 67(3), 163-174.

- Van de Craen, P., Ceuleers, E. & Mondt, K. (2007). Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment. In D. Marsh & D. Wolff (Hrsg.), *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe* (S. 185-200). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Van der Pligt, J. & Eiser, J. (1984). Dimensional salience, judgment, and attitudes. In J. Eiser (Hrsg.), *Attitudinal judgment* (S. 161-177). New York: Springer.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modell, Befunde und Interventionen* (S. 34-51). Wiesbaden: Springer.
- Van-Reusen, A., Shoho, A. & Barker, K. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-20.
- Vaughn, J., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Vereinte Nationen (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [27.01.2019].
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Resolution der Generalversammlung. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [27.01.2019].
- Verhaeghen, P. & Salthouse, T. (1997). Meta-analyses of age-cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models. *Psychological Bulletin*, 122, 231-249.
- Verplanken, B. & Aarts, H. (2011) Habit, Attitude, and Planned Behaviour: Is Habit an Empty Construct or an Interesting Case of Goal-directed Automaticity? *European Review of Social Psychology*, 10(1), 101-134
- Verplanken, B., Aarts, H., Van Knippenberg, A. & Moonen, A. (1998). Habit vs. planned behavior: a field experiment. *British Journal of Social Psychology*, 37(1), 111-128.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Visser, P. & Krosnick, J. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: Surge and decline. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1389-1410.
- Visser, P. & Mirabile, R. (2004). Attitudes in the social context: the impact of social network composition on individual-level attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 779-795.
- Völkl K. & Korb C. (2018). Variablen und Skalenniveaus. In K. Völkl & C. Korb (Hrsg.), *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler* (S. 7-28). Wiesbaden: Springer.
- Von Wright, G. (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Von Wright, G. (1979). Das menschliche Handeln im Lichte seiner Ursachen und Gründe. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien – interdisziplinär* (Bd. 2, II, S. 417-430). München: Fink.
- Walker, C. & Tedick, D. (2000). The complexity of immersion education: Teachers address the issues. *Modern Language Journal*, 84(1), 5-27.
- Wänke, M., Reutner, L. & Böhner, G. (2011). Einstellung und Verhalten. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 211-232). Göttingen: Hogrefe.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Ware, J., Snow, K., Kosinski, M. & Gandek, B. (1993). *SF36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide*. Boston: New England Medical Center.
- Webb, T. & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioural intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 132, 249-268.
- Wegner, A. (in Vorbereitung). *Die Implementierung von CLIL (Content and Language Integrated Learning) an der Grundschule: Eine methodenintegrierende Untersuchung zu Einflussfaktoren bei der Umsetzung bilingualer Unterrichtskonzepte*. Dissertation: Universität Hildesheim.
- Weinstein, N. (2007). Misleading tests of health behavior theories. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 1-10.
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M. & Jusufi, D. (Hrsg.) (2015). *TIMSS – Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Wentura D. & Rothermund, K. (2007). Paradigms we live by: a plea for more basic research on the Implicit Association Test. In B. Wittenbrink & N. Schwarz (Hrsg.), *Implicit Measures of Attitudes* (S. 195-215). New York: Guilford.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- West, R. & Brown, J. (2013). *Theory of addiction* (2. Aufl.). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Wicker, A. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.
- Williams L., Huang J. & Bargh J. (2009). The scaffolded mind: Higher mental processes are grounded in early experience of the physical world. *European Journal of Social Psychology*, 39, 1257-1267.
- Wissing, F. (2016). *Wie lassen sich Replizierbarkeit und Replikation bereits jetzt in den Förderformaten der DFG ermöglichen?* Bonn: DFG Geschäftsstelle.
- Witte, E. (1994). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wittmann, W. (2002). Brunswik-Symmetrie: Ein Schlüsselkonzept für erfolgreiche psychologische Forschung. In M. Myrtek (Hrsg.), *Die Person im biologischen und sozialen Kontext* (S. 163-186). Göttingen: Hogrefe.
- Wocken, H. (2010). *Architektur eines inklusiven Bildungswesens*. Weinheim: Beltz.
- Wolfarth, R. (2012). *Individuelle Wege des Alterns? Studie zur Konsistenz und Kohärenz der Identität im hohen Lebensalter und ihrer Bedeutung für die Gesundheitsförderung*. Wiesbaden: Springer.
- Wolff, D. (2005). *Approaching CLIL*. Verfügbar unter: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf [27.01.2019].
- Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Hrsg.), *Diverse contexts – converging goals. CLIL in Europe* (S. 15-25). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Woods, D. (2003). The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In P. Kalaja & A. Barcelos (Hrsg.), *Beliefs in SLA: New Research Approaches* (S. 201-232). New York: Springer.
- Worrall, J. (1989). Structural Realism: The Best of Both Worlds, *Dialectica*, 43, 99-124.
- Zanna, M. & Rempel, J. (1988) Attitudes: A New Look at an Old Concept. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Hrsg.), *The Social Psychology of Knowledge* (S. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziemen, K., Langner, A., Köpfer, A. & Erbring, S. (2011). *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Anhang: Erhebungsinstrumente

Anhang A: Erhebungsinstrument von Studie 1

Auf den folgenden Seiten findet sich das Erhebungsinstrument der Studie 1 im Format der Druckfahne, welche von der Software *Sosci Survey* zur Verfügung gestellt wird.



billie_druck → base

04.02.2019, 15:02

Seite 01

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

dieser Fragebogen ist Teil eines Projektes der Universität Hildesheim unter Leitung von Prof. Dr. Kristin Kersten (Institut für englische Sprache und Literatur) und Prof. Dr. Werner Greve (Institut für Psychologie), in dem die Perspektiven bilingualen Lehrens und Lernens untersucht werden. In diesem Projekt steht die persönliche Sicht der Lehrkräfte an Grundschulen im Zentrum. Wir verstehen den Ausdruck *„bilingualer Unterricht“* als einen Überbegriff, welcher sämtliche Konzepte und Formen des Unterrichts umfasst, in denen der Lehrstoff über das Medium einer anderen als der deutschen Sprache vermittelt wird (wir werden im Weiteren die Abkürzung *‘biU’* verwenden). Ihre Meinung zu bilingualem Unterricht interessiert uns – sowohl, wenn Sie eigene Erfahrungen mit dieser Form des Unterrichts bereits gesammelt haben, als auch, wenn Sie diese noch sammeln möchten oder wenn dies für Sie persönlich nicht infrage kommt.

Wir möchten in dieser Untersuchung Ihre Erwartungen, Ihre Bewertungen, Ihre Überzeugungen, auch Ihre Befürchtungen erfahren. Wir alle machen Erfahrungen, die uns beeinflussen, und möglicherweise werden sich manche Ihrer Einstellungen im Laufe der Zeit wandeln. Deswegen möchten wir Sie in den kommenden zwei Jahren wiederholt nach Ihrer persönlichen Haltung befragen.

Der Fragebogen wird insgesamt etwa **30 Minuten** in Anspruch nehmen. Das ist nicht wenig – es ist uns bewusst, dass wir viel Zeit von Ihnen erbitten. Aber nur wenn wir genauer zu einzelnen Aspekten fragen, wird es möglich sein, die Chancen und Probleme von bilingualem Unterricht besonders für Lehrerinnen und Lehrer (wir werden im Weiteren die Abkürzung *‘LuL’* verwenden) differenziert einzuschätzen.

Wir danken Ihnen im Voraus sehr herzlich für Ihre Unterstützung!

Wenn Sie Rückfragen zur Studie oder zum Fragebogen haben, wenn Sie Anregungen oder Kritik äußern möchten, rufen Sie uns gerne an. Für diesen Fragebogen ist Ihre Ansprechpartnerin:

Lydia Schmieder
lydia.schmieder@uni-hildesheim.de
 05121 / 883-10928

Allgemeine Informationen finden Sie auf der Webseite des Projektes, die wir fortlaufend aktualisieren:
www.uni-hildesheim.de/clil-in-niedersachsen/

Bitte beachten Sie bei der Bearbeitung des Fragebogens folgende allgemeine Hinweise:

- Alle Daten werden **absolut anonym** behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Antworten zu Ihrer Person ist nicht möglich und auch nicht beabsichtigt; Die Daten werden nicht in Bezug auf Einzelpersonen ausgewertet.
- Der **individuelle Code**, um den wir Sie zu Beginn des Fragebogens bitten, soll es ermöglichen, Fragebögen derselben Person, die im Laufe der kommenden Jahre wiederholt teilnehmen, einander zuzuordnen, ohne die Person selbst identifizieren zu können. Er ist zu diesem Zweck von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie entwickelt und empfohlen worden.
- Es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. Uns interessiert, was für **Sie persönlich** zutrifft. Daher möchten wir Sie bitten, den Fragebogen alleine auszufüllen und sich dabei nicht mit anderen Personen zu beraten. Wenn Sie bei einer Frage das Gefühl haben, dass keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ganz genau auf Sie zutrifft, antworten Sie bitte trotzdem. Wählen Sie in Zweifelsfällen immer die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.
- Es ist uns bewusst, dass manche Antworten davon abhängen können, welches Beispiel, welche Schülerin oder welchen Schüler (wir werden im Weiteren die Abkürzung *‘SuS’* verwenden) man vor Augen hat. Es geht uns dennoch um Ihre allgemeine Haltung oder Einstellung – bitte versuchen Sie daher, möglichst nicht in Bezug auf eine konkrete Person oder Situation, sondern mit Blick auf die vielfältigen Konstellationen zu antworten, die bilingualer Unterricht mit sich bringen kann.

Seite 03**Um die Geheimhaltung Ihrer Daten nicht zu gefährden, benötigen wir von Ihnen ein persönliches Kenn- oder Codewort.**

Das Codewort ist so aufgebaut, dass niemand von Ihrem Codewort auf Ihre Person rückschließen kann, auch wir nicht. Sie selbst können Ihr Codewort aber jederzeit rekonstruieren, wenn Sie danach gefragt werden und es vergessen haben sollten.

Dies sind die Bestandteile Ihres Codeworts:

1. Die beiden letzten Buchstaben des Geburtsnachnamens Ihrer Mutter.
2. Die Anzahl der Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihrer Mutter.
3. Die beiden letzten Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihres Vaters.
4. Ihr eigener Geburtstag (nur der Tag, nicht Monat und/oder Jahr).

Hinweise:

- * Bitte schreiben Sie alle Zahlen zweistellig, d.h. wenn nötig mit führender Null.
- * Bei mehreren oder zusammengesetzten Vornamen berücksichtigen Sie bitte nur den ersten.
- * Wenn Sie den Namen nicht kennen, schreiben Sie statt der Buchstaben XX bzw. für die Zahl 00.

fiktives Beispiel:

Name der Mutter: **Elke** (04 Buchstaben) - Hannelore Müller geb. Mayerhofer

Name des Vaters: **Wolf** - Rüdiger Müller

Ihr Geburtstag: **09.11.1987**

Daraus ergibt sich als Codewort: **ER04LF09**

Bitte tragen Sie Ihren persönlichen Code in die untenstehenden Kästchen ein.

1. Die beiden letzten Buchstaben des Geburtsnachnamens Ihrer Mutter.	<input type="text"/>
2. Die Anzahl der Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihrer Mutter.	<input type="text"/>
3. Die beiden letzten Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihres Vaters.	<input type="text"/>
4. Ihr eigener Geburtstag (nur der Tag, nicht Monat und/oder Jahr).	<input type="text"/>
Bitte tragen Sie hier Ihren gesamten Code ein (In der Reihenfolge 1., 2., 3. und 4.):	<input type="text"/>

Seite 04

Zunächst möchten wir Sie um einige persönliche Daten bitten.

Sind Sie weiblich oder männlich?

☐ weiblich

☐ männlich

In welchem Jahr wurden Sie geboren?

In welchem Bundesland befindet sich die Schule, in der Sie momentan unterrichten?

[Bitte auswählen]

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie?

Bitte geben Sie die Anzahl der Jahre an, in denen Sie als Lehrkraft tätig gewesen sind.

Zählen Sie das Referendariat bitte hierzu. Unterbrechungen, wie beispielsweise durch Elternzeit, sollen nicht mit eingerechnet werden.

Jahre der Berufserfahrung:

Welche Sprache ist Ihre Muttersprache?

- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Französisch
- ☐ Dänisch
- ☐ Sorbisch
- ☐ Italienisch
- ☐ Griechisch
- ☐ Spanisch
- ☐ Russisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Saterfriesisch
- ☐ Sonstige

Unterrichten Sie momentan eine Fremdsprache bzw. haben Sie in der Vergangenheit eine Fremdsprache unterrichtet?

Wenn ja, wählen Sie bitte die Fremdsprache(n) aus.

<input type="checkbox"/>	nein, ich unterrichte keine Fremdsprache.
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Englisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Französisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Dänisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Sorbisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Italienisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Griechisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Spanisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Russisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Türkisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Saterfriesisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar:
	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar:
	<input type="text"/>

Haben Sie eine Fremdsprache studiert?

Wenn ja, wählen Sie bitte die Fremdsprache(n) aus.

<input type="checkbox"/>	nein, ich habe keine Fremdsprache studiert.
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Englisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Französisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Dänisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Sorbisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Italienisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Griechisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Spanisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Russisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Türkisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar Saterfriesisch
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar:
	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	ja, und zwar:
	<input type="text"/>

Setzen Sie momentan eine Form des bilingualen Unterrichts um?

- ☐ nein, aber ich habe biU in der Vergangenheit umgesetzt
- ☐ nein, aber ich plane die Umsetzung von biU in der näheren Zukunft
- ☐ nein und ich möchte auch zukünftig nicht bilingual unterrichten
- ☐ ja, ich setze momentan eine Form bilingualen Unterrichts um

Seite 05

Seite 06

Auf dieser Seite möchten wir Sie um einige Angaben bezüglich des bilingualen Unterrichts bitten. Wenn Sie bilingualen Unterricht in der Vergangenheit umgesetzt haben, dann beziehen Sie die Fragen bitte auf die Zeitspanne, in der Sie bilingual unterrichtet haben.

In welcher bzw. welchen Sprache(n) unterrichten Sie bilingual?

Geben Sie bitte zudem an, wie gut Sie diese Sprache(n) beherrschen.

Geben Sie bitte dazu in das Textfeld eine Zahl zwischen 1 und 6 ein, wobei 1 „sehr gut“ und 6 „ungenügend“ bedeutet.

<input type="checkbox"/>	Englisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Französisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Dänisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Sorbisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Italienisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Griechisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Spanisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Russisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Türkisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Saterfriesisch	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	Sonstige	<input type="text"/>

Haben Sie die Fremdsprache(n), in der bzw. denen Sie bilingual unterrichten, studiert?

- ☐ nein
- ☐ nicht jede der Sprachen
- ☐ ja

Mit welcher Intensität setzen Sie persönlich momentan bilingualen Unterricht um?

- ☐ gelegentlich (einzelne Projekte oder Ähnliches)
- ☐ regelmäßig (falls dies auf Sie zutrifft, füllen Sie bitte noch die folgenden Felder aus)

Ich unterrichte regelmäßig bilingual; und zwar von insgesamt meiner Unterrichtsstunden pro Woche.

Unterrichten Sie während dieser Zeit bilingualen Unterrichts allein oder mit einer anderen Lehrkraft bzw. anderen Lehrkräften?

- ☐ allein
- ☐ mit einer oder mehreren anderen Lehrkräften

Seit wie vielen Jahren und Monaten unterrichten Sie bilingual?

Ich unterrichte bilingual seit Jahren und Monaten.

Wie viele Stunden Fortbildung zu bilinguaem Unterricht haben Sie in den letzten drei Jahren Ihres bilingualen Unterrichtens absolviert?

Anzahl der Stunden der Fortbildung zum Thema biU:

Fühlen Sie sich auf bilingualen Unterricht in der Grundschule gut vorbereitet?

- ☐ nein
- ☐ nur in Bezug auf die Fremdsprachenkompetenz
- ☐ nur in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik
- ☐ nur in Bezug auf die Fachdidaktik
- ☐ ja

Kooperieren Sie mit Anderen bezüglich des bilingualen Unterrichts?*(Mehrfachnennungen sind möglich)*

- ☐ nein
- ☐ ja, innerhalb des Kollegiums
- ☐ ja, mit wissenschaftlicher Begleitung
- ☐ ja, mit bilingualen Kitas
- ☐ ja, mit bilingualen Schulen
- ☐ ja, mit Sonstigen und zwar:

Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie Sie mit Widrigkeiten im bilingualen Unterricht umgehen. Wenn Sie bilingualen Unterricht in der Vergangenheit umgesetzt haben, dann stellen Sie sich bitte vor, Sie würden dies gegenwärtig noch tun.

Bitte geben Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich bin mir sicher, dass ich ein korrektes Sprachvorbild für die SuS sein kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich traue mir zu, authentische Inhalte für den Unterricht auszuwählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich schaffe es, die zeitlichen Anforderungen zur Planung des biU zu erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin in der Lage, den SuS vielfältige Möglichkeiten zu sprachlichen Interaktionen zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich bin überzeugt davon, dass ich die Lese- und Schreibkompetenz der SuS in der Fremdsprache fördern kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich bin in der Lage, Wortbedeutungen gemeinsam mit den SuS zu erarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Auch bei Verständnisschwierigkeiten traue ich mir zu, ausschließlich die Fremdsprache als Medium der Instruktion zu gebrauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich bin mir sicher, in meinem Unterricht ausreichend Sprachanlässe für den Gebrauch der Fremdsprache schaffen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich bin überzeugt davon, dass ich mit den SuS authentisch in der Fremdsprache kommunizieren kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich kann die Unterrichtsinhalte dem Verständnis der SuS angemessen auf vielfältige Weise veranschaulichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich bin überzeugt davon, dass ich geeignete Materialien auswählen kann, um die Unterrichtsinhalte in der Fremdsprache verständlich zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich bin mir sicher, dass ich die sachfachlichen Anforderungen des Curriculums im biU erfüllen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 08

Im Folgenden geht es um einen Vergleich zwischen der deutschen Sprache und der Fremdsprache, in der Sie unterrichten bzw. unterrichtet haben.

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf die deutsche Sprache zu?

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
Die Sprache gefällt mir insgesamt sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sprache bedeutet mir, alles in allem, sehr viel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sprache berührt mich gefühlsmäßig sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf die Fremdsprache, in der Sie unterrichten, bzw. unterrichtet haben, zu?

(Falls Sie in mehreren Fremdsprachen unterrichten, machen Sie bitte Angaben zu der Sprache, in der Sie am häufigsten unterrichten.)

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
Die Sprache gefällt mir insgesamt sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sprache bedeutet mir, alles in allem, sehr viel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sprache berührt mich gefühlsmäßig sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 09
e erziehung

Auf dieser Seite möchten wir etwas über Ihre Haltung zu bestimmten unterrichtsbezogenen Aspekten erfahren.

Im Folgenden wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Effekte Sie von Unterricht in dieser Hinsicht erwarten. Zum anderen bitten wir Sie um eine persönliche Bewertung dieser Aspekte.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1a. SuS profitieren am meisten von inhaltlich klar strukturiertem Unterricht, in dem die Aufgabenstellung, der thematische Gang und die Ergebnissicherung verständlich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Klare inhaltliche Strukturierung im Unterricht ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2a. In gutem Unterricht ist Kommunikation stets bedeutungsvoll für die Lerner, indem sie dem Lehr-Lern-Prozess eine persönliche Relevanz gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. Bedeutungsvolle Kommunikation ist mir wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3a. SuS werden am besten gefördert, wenn Unterricht mit vielfältigen Methoden gestaltet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Methodenvielfalt ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4a. In gutem Unterricht sind Leistungserwartungen der Lehrkraft vollständig transparent für die SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Vollständig transparente Leistungserwartungen sind mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5a. In gutem Unterricht erreichen alle SuS dasselbe Lernziel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. Es ist mir wichtig, dass alle SuS dasselbe Lernziel erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
6a. SuS werden bestmöglich gefördert, wenn sie lernstandsangepasste, individuell wählbare Aufgaben bearbeiten dürfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. Dass SuS lernstandsangepasste, individuell wählbare Aufgaben bearbeiten dürfen, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7a. In gutem Unterricht müssen SuS die Inhalte ganzheitlich anhand von mehreren sensorischen Erfahrungen bearbeiten (beispielsweise durch Hören, Sehen und Anfassen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. Dass SuS die Unterrichtsinhalte ganzheitlich anhand von mehreren sensorischen Erfahrungen bearbeiten müssen, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8a. SuS profitieren am meisten von Unterricht, in dem sie sich selbstständig die Lösungen inhaltlicher Problemstellungen erarbeiten können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. Es ist mir wichtig, dass SuS sich selbstständig die Lösungen inhaltlicher Problemstellungen erarbeiten können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9a. Guter Unterricht baut immer auf dem Vorwissen der SuS auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. Dass Unterricht immer auf dem Vorwissen der SuS aufbaut, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10a. SuS werden bestmöglich gefördert, wenn alle Inhalte und Kommunikation authentisch (also bedeutungsvoll für die SuS und lebensnah) sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10b. Authentische Kommunikation und Unterrichtsinhalte sind mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
11a. In gutem Unterricht sind die SuS die ganze Zeit über aktiv involviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11b. Es ist mir wichtig, dass SuS die ganze Zeit über aktiv in den Unterricht involviert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12a. SuS können nur in einer angstfreien Atmosphäre lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12b. Eine angstfreie Lernatmosphäre ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13a. Für guten Unterricht ist eine wohlwollende, aber dennoch fordernde Haltung der Lehrkraft unerlässlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13b. Eine wohlwollende, aber dennoch fordernde Haltung der Lehrkraft ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14a. In gutem Unterricht werden Fehler nicht abgelehnt, sondern als Lerngelegenheiten angesehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14b. Fehler nicht abzulehnen, sondern als Lerngelegenheiten anzusehen ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 10

Auf dieser Seite möchten wir etwas über Ihre Haltung zu bilinguaem Unterricht erfahren.

Dabei interessiert uns Ihre Meinung unabhängig davon, ob Sie bereits persönliche Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht haben.

Im Folgenden wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Effekte Sie von bilinguaem Unterricht in Bezug auf verschiedene Aspekte des Schullebens erwarten. Zum anderen bitten wir Sie um eine persönliche Bewertung dieser Aspekte.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1a. BiU ermöglicht es, den SuS vielfältigen Sprachinput in der Fremdsprache zu bieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Es ist mir wichtig, dass SuS vielfältiger Sprachinput in der Fremdsprache geboten wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2a. BiU führt zu Spannungen im Kollegium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. Mir ist wichtig, dass Spannungen im Kollegium vermieden werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3a. BiU stellt die LuL unter besondere Beobachtung Anderer (beispielsweise der Schulleitung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Es ist mir wichtig, dass LuL nicht unter besonderer Beobachtung Anderer stehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4a. BiU hemmt die Motivation mancher SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Es ist mir wichtig, dass alle SuS motiviert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5a. Die Fremdsprache wird in biU authentisch verwendet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. Die authentische Verwendung von Fremdsprache ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
6a. BiU bringt den Schulen Anerkennung von außerhalb ein (beispielsweise vonseiten der Eltern).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. Mir ist wichtig, dass Schulen von außerhalb Anerkennung erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7a. Die Unterrichtsmethoden innerhalb des biU eignen sich für alle SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. Es ist mir wichtig, dass Unterrichtsmethoden sich für alle SuS eignen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8a. LuL entwickeln sich durch biU persönlich weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. Die persönliche Weiterentwicklung von LuL ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9a. BiU trägt zur kognitiven Förderung der SuS bei (beispielsweise hinsichtlich der Problemlösefähigkeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. Die kognitive Förderung der SuS ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10a. BiU fördert die Auseinandersetzung der SuS mit anderen Kulturen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10b. Es ist mir wichtig, dass SuS sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
11a. Die vollständige Vermittlung der Fachinhalte leidet unter biU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11b. Es ist mir wichtig, dass Fachinhalte vollständig vermittelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12a. BiU verbessert die beruflichen Zukunftschancen der SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12b. Die beruflichen Zukunftschancen der SuS sind mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13a. BiU erfordert, dass die Eltern das Unterrichtsprogramm unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13b. Es ist mir wichtig, dass Eltern Unterrichtsprogramme unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14a. BiU führt zu Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14b. Mir ist wichtig, Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung zu vermeiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15a. Bilingual unterrichtete SuS bringen die verschiedenen Sprachsysteme durcheinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15b. Mir ist wichtig, dass SuS unterschiedliche Sprachsysteme nicht durcheinanderbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
16a. BiU bereitet den LuL enormen Zusatzaufwand (beispielsweise durch Materialerstellung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16b. Es ist mir wichtig, dass enormer Zusatzaufwand für die LuL vermieden wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17a. BiU verschafft den LuL Anerkennung innerhalb der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17b. Es ist mir wichtig, dass LuL innerhalb der Schule anerkannt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18a. Die Entwicklung der deutschen Sprache leidet unter biU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18b. Die Entwicklung der deutschen Sprache ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 11

Die Aussagen auf dieser Seite beziehen sich darauf, welche Erwartungen an Sie als Lehrer/in gerichtet sind – und wie Sie diese Erwartungen bewerten.

Wie bereits zuvor wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Erwartungen Sie in Bezug auf bilingualen Unterricht wahrnehmen. Zum anderen bitten wir Sie um eine Auskunft darüber, für wie richtig Sie persönlich diesen Aspekt halten.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu
1a. Von mir wird erwartet, dass ich meine Kompetenzen erweitere, wenn das nötig ist, um neuen Aufgaben gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Ich finde auch persönlich richtig, meine Kompetenzen zu erweitern, wenn das nötig ist, um neuen Aufgaben gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2a. Von mir wird erwartet, dass ich Veränderungen der Schule engagiert mittrage, auch wenn ich nicht bei der Entscheidung beteiligt worden bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2b. Ich finde auch persönlich richtig, Veränderungen der Schule engagiert mitzutragen, auch wenn ich nicht bei der Entscheidung beteiligt worden bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3a. Von mir wird erwartet, innovative Unterrichtsmethoden einzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Ich finde auch persönlich richtig, innovative Unterrichtsmethoden einzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4a. Von mir wird erwartet, dass ich die Sprachlernziele der Europäischen Union umsetze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Ich finde auch persönlich richtig, die Sprachlernziele der Europäischen Union umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5a. Von mir wird erwartet, dass ich vielfältige Materialien zur Veranschaulichung der Lerninhalte verwende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. Ich finde auch persönlich richtig, vielfältige Materialien zur Veranschaulichung der Lerninhalte zu verwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu
6a. Von mir wird erwartet, dass ich den frühen Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen der SuS unterstütze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. Ich finde auch persönlich richtig, den frühen Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen der SuS zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7a. Von mir wird erwartet, dass ich das Bewusstsein der SuS für Mehrsprachigkeit schärfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. Ich finde auch persönlich richtig, das Bewusstsein der SuS für Mehrsprachigkeit zu schärfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8a. Von mir wird erwartet, dass ich SuS interkulturelle Kompetenzen vermittele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. Ich finde auch persönlich richtig, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9a. Von mir wird erwartet, dass ich Eltern über die Vorteile bilingualer Unterrichtskonzepte informiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. Ich finde auch persönlich richtig, Eltern über die Vorteile bilingualer Unterrichtskonzepte zu informieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu
1. Im vergangenen Jahr habe ich mich gedanklich häufig mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Auf Reisen spreche ich gern in anderen als meiner Muttersprache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In meiner Freizeit setze ich mich gern mit fremdsprachiger Kunst oder Kultur auseinander (beispielsweise Filme).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich habe mich im zurückliegenden Jahr ausführlich zum Thema Mehrsprachigkeit informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In meinem Freundeskreis wird mehr als eine Sprache gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Manchmal benutze ich Ausdrücke einer fremden Sprache, die ich gut kenne, ohne es recht zu merken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

An dieser Stelle möchten wir etwas über Ihre Haltung zu Mehrsprachigkeit erfahren.

Auch dabei wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Effekte Sie von Mehrsprachigkeit erwarten. Zum anderen bitten wir Sie um eine persönliche Bewertung dieser Aspekte.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1a. Das Wissen der SuS über die eigene Heimat leidet unter mehrsprachiger Beschulung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Das Wissen der SuS über ihre Heimat ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2a. Umfassende Mehrsprachigkeit hat zur Folge, dass SuS sich keiner Sprache wirklich zugehörig fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. Es ist mir wichtig, dass SuS sich einer Sprache zugehörig fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3a. Die Muttersprache eines Kindes kann sich nicht optimal entwickeln, wenn es zu früh dem Einfluss verschiedener Sprachen ausgesetzt ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Die optimale Entwicklung der Muttersprache eines Kindes ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4a. Zu viele fremde Spracheinflüsse gefährden das gemeinsame Selbstverständnis einer Gesellschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Es ist mir wichtig, dass Gesellschaften ein gemeinsames Selbstverständnis haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 13

In der Schule sind viele Herausforderungen zu bewältigen. Bitte nennen Sie im Folgenden die aus Ihrer Sicht wichtigsten. Sofern bilingualer Unterricht aus Ihrer Sicht dazu gehört, ordnen Sie ihn bitte hier ein.

Bitte nennen Sie die 3 wichtigsten Schwierigkeiten und Probleme, die Sie in Ihrer Schule aktuell wahrnehmen, mit je maximal 5 Wörtern.

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>

Wenn Sie heute entscheiden dürften, ob bilingualer Unterricht in allen deutschen Schulen umgesetzt wird oder nicht – wie würden Sie sich entscheiden?

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Alles in allem betrachtet, wie stehen Sie bilinguaem Unterricht gegenüber?

- ☐ sehr negativ
- ☐ negativ
- ☐ neutral
- ☐ positiv
- ☐ sehr positiv

Seite 14

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

auf den folgenden Seiten möchten wir Ihnen einige Fragen stellen, die sich mehr auf Sie als Person beziehen. Es wird um Anforderungen und mögliche Belastungen gehen, die der Lehrer/innenberuf mit sich bringen könnte, und gerne möchten wir auch etwas darüber wissen, welche Ressourcen Ihnen zur Verfügung stehen, um damit umzugehen. Das Projekt soll dadurch dazu beitragen, Lehrer/innen über die fachlichen Kompetenzen hinaus möglichst gut auf ihren Beruf vorzubereiten. Wir wären daher sehr dankbar, wenn Sie auch diesen Teil der Befragung sorgfältig beantworten würden; wir betonen nochmals, dass alle Daten streng anonym behandelt werden.

Seite 15

Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie Sie mit Widrigkeiten im Leben allgemein umgehen.

Bitte geben Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen könnten sich zur Beschreibung Ihrer Person eignen.

Lesen Sie bitte jede dieser Aussagen aufmerksam durch und überlegen Sie, ob diese Aussage auf Sie persönlich zutrifft oder nicht.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1. Es liegt mir, neue Projekte zu planen und umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich kann schnell viele neue Ideen produzieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich halte mich für talentiert darin, Veränderungen durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich bin jemand, der ...

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1. ... originell ist, neue Ideen einbringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ... künstlerische Erfahrungen schätzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ... eine lebhafte Phantasie, Vorstellungen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 16

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Situationen, in denen man seine Wünsche, Ziele oder Pläne nicht so verwirklichen kann, wie man das gerne hätte.

Bitte kreuzen Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder / noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
1. Wenn ich mich in etwas verrannt habe, fällt es mir schwer, einen neuen Weg einzuschlagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, umso erstrebenswerter erscheint es mir oft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bei der Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn sich mir Schwierigkeiten in den Weg legen, verstärkte ich gewöhnlich meine Anstrengungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Um Enttäuschungen von vornherein zu vermeiden, stecke ich meine Ansprüche nicht allzu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich neige dazu, auch in aussichtslosen Situationen zu kämpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Selbst wenn mir etwas gründlich schief geht, sehe ich doch noch irgendwo einen kleinen Fortschritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ein Gebiet, auf dem ich von anderen übertroffen werde, verliert für mich an Bedeutung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich verzichte auch mal auf einen Wunsch, wenn er mir schwer erreichbar scheint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder / noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
11. Wenn ich auf unüberwindbare Hindernisse stoße, suche ich mir lieber ein neues Ziel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Das Leben ist viel angenehmer, wenn ich mir keine hohen Ziele stecke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Viele Probleme schaffe ich mir selbst, weil ich überhöhte Ansprüche habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Wenn ich mich lange vergeblich mit einem Problem auseinandersetze, merke ich oft, dass ich im Grunde auch ohne Lösung ganz gut zurechtkomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Im Allgemeinen trauere ich einer verpassten Chance nicht lange nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Veränderten Umständen kann ich mich im Allgemeinen recht gut anpassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ich kann auch dem Verzicht etwas abgewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ich vermeide es, mich mit Problemen auseinander zu setzen, für die ich keine Lösung habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ich merke im Allgemeinen recht gut, wann ich an die Grenzen meiner Möglichkeiten komme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wenn etwas nicht nach meinen Wünschen läuft, gebe ich eher meine Wünsche auf, als lange dafür zu kämpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder / noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
21. Nach schweren Enttäuschungen wende ich mich bald neuen Aufgaben zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Vor ernststen Problemen verschließe ich manchmal die Augen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Wenn ich nicht bekomme, was ich will, sehe ich das auch als eine Möglichkeit, mich in Gelassenheit zu üben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: Es gibt ja noch andere Dinge im Leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ich kann auch den unangenehmen Dingen des Lebens leicht eine gute Seite abgewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Mit Niederlagen kann ich mich nur schlecht abfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Selbst wenn alles aussichtslos erscheint, suche ich noch nach Möglichkeiten, die Lage unter Kontrolle zu bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Wenn ich mir einmal etwas in den Kopf gesetzt habe, lasse ich mich auch durch große Schwierigkeiten nicht davon abbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Wenn ich in Schwierigkeiten stecke, frage ich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ich will nur dann wirklich zufrieden sein, wenn sich meine Wünsche ohne Abstriche erfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihre Zufriedenheit mit Ihrem Leben allgemein:

Alles in Allem bin ich gegenwärtig mit meinem Leben sehr zufrieden.

- ☐ stimme überhaupt nicht zu
- ☐ stimme nicht zu
- ☐ stimme eher nicht zu
- ☐ weder / noch
- ☐ stimme eher zu
- ☐ stimme zu

Die folgende Frage bezieht sich auf Ihre Zufriedenheit mit Ihrem Beruf:

Alles in Allem bin ich gegenwärtig mit meinem Arbeitsleben sehr zufrieden.

- ☐ stimme überhaupt nicht zu
- ☐ stimme nicht zu
- ☐ stimme eher nicht zu
- ☐ weder / noch
- ☐ stimme eher zu
- ☐ stimme zu
- ☐ stimme voll zu

Für manche Ihrer persönlichen Meinungen sowie Ihrer Erwartungen und Befürchtungen mögen Sie in dieser Befragung bisher keinen Platz gefunden haben.

Wenn Sie möchten, können Sie diese im Folgenden ausführen.

1. Welche positiven Erwartungen haben Sie in Bezug auf bilingualen Unterricht?

2. Welche Belastungen erwarten Sie in Bezug auf bilingualen Unterricht?

3. Welche Bedingungen müssen aus Ihrer Sicht gegeben sein, damit guter bilingualer Unterricht gelingen kann?

Sie sind nun am Ende der Befragung angekommen!

Haben Sie vielen herzlichen Dank für die Mühe, die Sie sich gemacht haben, um uns bei dieser Forschungsarbeit zu unterstützen. Ihre Hilfe ist sehr wertvoll!

Haben Sie Hinweise oder Anmerkungen zu diesem Fragebogen?

Gab es etwas, das Sie besonders gestört oder geärgert hat? Oder etwas, das Sie besonders erfreut hat? Das folgende Eingabefeld steht Ihnen dafür zur Verfügung.

Sehr gerne möchten wir Sie gewinnen, das Projekt längerfristig zu unterstützen – wir möchten die Befragung in den kommenden zwei Jahren wiederholen, um zu erfahren, ob – und wenn: in welchen Punkten – sich Ihre Haltung verändert hat.

Ich habe zur Kenntnis genommen, dass meine Email-Adresse ausschließlich zu diesem Zweck gespeichert und nicht an Dritte weitergegeben wird. Die E-Mail-Adresse wird zur Wahrung meiner Anonymität unabhängig von meinen Daten gespeichert, so dass sie nicht mit diesem Fragebogen in Verbindung gebracht werden kann.

E-Mail-Adresse:

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Projekt 'BiLLiE', Universität Hildesheim

Anhang B : Erhebungsinstrument von Studie 2

Auf den folgenden Seiten findet sich das Erhebungsinstrument der Studie 2 im Format der Druckfahne, welche von der Software Sosci Survey zur Verfügung gestellt wird.



billie_druck → base

04.02.2019, 15:27

Seite 01

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

dieser Fragebogen ist Teil eines umfangreichen Projektes der Universität Hildesheim (gefördert von der VolkswagenStiftung), in dem die Einstellungen von Lehrer/innen an Grundschulen zur Inklusion an der Schule untersucht werden sollen. Der Begriff „Inklusion“ umfasst die Teilhabe aller Menschen an den Möglichkeiten der Gesellschaft. Inklusion in der Schule meint daher mehr als nur den Zugang von Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen zu Bildungsangeboten – aber dieser Aspekt ist mit der Benennung „Inklusion in der Schule“ ganz besonders angesprochen: Er ist eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Wir möchten in dieser Untersuchung Ihre Erwartungen, Ihre Bewertungen, Ihre Überzeugungen, auch Ihre Befürchtungen erfahren. Wir alle machen Erfahrungen, die uns beeinflussen, und möglicherweise werden sich manche Ihrer Einstellungen im Laufe der Zeit wandeln. Deswegen möchten wir Sie in den kommenden Jahren wiederholt nach Ihrer persönlichen Haltung befragen.

Der Fragebogen wird insgesamt etwa 60 Minuten in Anspruch nehmen. Das ist nicht wenig – es ist uns bewusst, dass wir viel Zeit von Ihnen erbitten. Aber nur wenn wir genauer zu einzelnen Aspekten fragen, wird es möglich sein, die Chancen und Probleme von Inklusion besonders für Lehrer/innen (wir werden dies im Weiteren mit „LuL“ abkürzen) differenziert einzuschätzen.

Bitte beachten Sie bei der Bearbeitung des Fragebogens folgende allgemeine Hinweise:

- Alle Daten werden **absolut anonym** behandelt. Eine Zuordnung Ihrer Antworten zu Ihrer Person ist nicht möglich und auch nicht beabsichtigt; Die Daten werden nicht in Bezug auf Einzelpersonen ausgewertet. Detaillierte Hinweise zum Datenschutz finden Sie auf unserer Webseite:
www.uni-hildesheim.de/einstellungen-inklusion-schule/
- Der **individuelle Code**, um den wir Sie zu Beginn des Fragebogens bitten, soll es ermöglichen, Fragebögen derselben Person, die im Laufe der kommenden Jahre wiederholt teilnehmen, einander zuzuordnen, ohne die Person selbst identifizieren zu können. Er ist zu diesem Zweck von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie entwickelt und empfohlen worden.
- Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Uns interessiert, was **für Sie persönlich** zutrifft. Daher möchten wir Sie bitten, den Fragebogen alleine auszufüllen und sich dabei nicht mit anderen Personen zu beraten. Wenn Sie bei einer Frage das Gefühl haben, dass keine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ganz genau auf Sie zutrifft, antworten Sie bitte trotzdem. Wählen Sie in Zweifelsfällen immer die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.
- Es ist uns bewusst, dass manche Antworten davon abhängen können, welches Beispiel, welche Schülerin oder welchen Schüler (wir werden dies im Weiteren mit „SuS“ abkürzen) man vor Augen hat. Es geht uns dennoch um Ihre allgemeine Haltung oder Einstellung – bitte versuchen Sie daher, möglichst nicht in Bezug auf eine konkrete Person oder Situation, sondern mit Blick auf die vielfältigen Konstellationen zu antworten, die Inklusion mit sich bringen kann.

WIR DANKEN IHNEN IM VORAUS HERZLICH FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!

Wenn Sie Rückfragen zur Studie oder zum Fragebogen haben, wenn Sie Anregungen oder Kritik äußern möchten, rufen Sie uns gerne an:

Für diesen Fragebogen sind Ihre Ansprechpartnerinnen

Sabine Hellmers
05121 / 883-10938
[Mail an Sabine Hellmers](#)

und

Lydia Schmieder
05121 / 883-10928
[Mail an Lydia Schmieder](#)

Allgemeine Informationen, auch zum **Datenschutz**, finden Sie auf der Webseite des Projektes, die wir fortlaufend aktualisieren:

www.uni-hildesheim.de/einstellungen-inklusion-schule/

Seite 03
code

Um die Geheimhaltung Ihrer Daten nicht zu gefährden, benötigen wir von Ihnen ein persönliches Kenn- oder Codewort.

Das Codewort ist so aufgebaut, dass niemand von Ihrem Codewort auf Ihre Person rückschließen kann, auch wir nicht. Sie selbst können Ihr Codewort aber jederzeit rekonstruieren, wenn Sie danach gefragt werden und es vergessen haben sollten.

Dies sind die Bestandteile Ihres Codeworts:

1. Die beiden letzten Buchstaben des Geburtsnachnamens Ihrer Mutter.
2. Die Anzahl der Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihrer Mutter.
3. Die beiden letzten Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihres Vaters.
4. Ihr eigener Geburtstag (nur der Tag, nicht Monat und/oder Jahr).

Hinweise:

- * Bitte schreiben Sie alle Zahlen zweistellig, d.h. wenn nötig mit führender Null.
- * Bei mehreren oder zusammengesetzten Vornamen berücksichtigen Sie bitte nur den ersten.
- * Wenn Sie den Namen nicht kennen, schreiben Sie statt der Buchstaben XX bzw. für die Zahl 00.

fiktives Beispiel:

Name der Mutter: **Elke** (04 Buchstaben) - Hannelore Müller geb. Mayerhofer

Name des Vaters: **Wolf** - Rüdiger Müller

Ihr Geburtstag: **09.11.1987**

Daraus ergibt sich als Codewort: **ER04LF09**

Bitte tragen Sie Ihren persönlichen Code in die untenstehenden Kästchen ein.

1. Die beiden letzten Buchstaben des Geburtsnachnamens Ihrer Mutter.	<input type="text"/>
2. Die Anzahl der Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihrer Mutter.	<input type="text"/>
3. Die beiden letzten Buchstaben des (ersten) Vornamens Ihres Vaters.	<input type="text"/>
4. Ihr eigener Geburtstag (nur der Tag, nicht Monat und/oder Jahr).	<input type="text"/>
Bitte tragen Sie hier Ihren gesamten Code ein (In der Reihenfolge 1., 2., 3. und 4.):	<input type="text"/>

Seite 04
pers

Zunächst möchten wir Sie um einige persönliche Daten bitten.

Sind Sie weiblich oder männlich?

☐ weiblich
☐ männlich

In welchem Jahr wurden Sie geboren?

Bitte wählen Sie aus, welchen Studiengang Sie absolviert haben.

☐ Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen

☐ Sonderpädagogik

☐ andere Studiengänge

In welchem Bundesland befindet sich die Schule, in der Sie momentan unterrichten?

☐ Niedersachsen

☐ Sachsen-Anhalt

Über welche Schule hat Sie diese Befragung erreicht?

☐ Grundschule

☐ Förderschule

Wenn Sie eine Klassenleitung inne haben – in welcher Jahrgangsstufe?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ keine Klassenleitung

In welchem Jahr haben Sie Ihre berufsqualifizierende Ausbildung (z.B. 1. Staatsexamen oder Master Ed.) abgeschlossen?

nur Jahreszahl

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie?

Bitte geben Sie die Anzahl der Jahre an, in denen Sie als Lehrkraft tätig gewesen sind.

Zählen Sie das Referendariat bitte hinzu. Unterbrechungen, wie beispielsweise durch Elternzeit, sollen subtrahiert werden.

Jahre der Berufserfahrung:

Wie viel Prozent arbeiten Sie?

(z.B. bei Vollzeit 100%)

Ihre Angabe in Prozent:

Wie viele Stunden arbeiten Sie persönlich im Durchschnitt pro Woche *tatsächlich*?

z.B. Unterrichtsstunden + Vorbereitungszeit + Zeit für Korrekturen + Anwesenheit in der Schule = 55 Stunden pro Woche *tatsächlich* gearbeitete Zeit.

Ihre Angabe in Stunden:

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf Ihre Schule zu?

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	teils / teils	trifft zu	trifft voll und ganz zu
Unsere Schule wird von einem großen Anteil von SuS mit Migrationshintergrund besucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule kommen viele SuS aus sozial schwachen Verhältnissen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule gibt es einen hohen Anteil von SuS mit starken Leistungsschwächen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule existiert eine hohe Gewaltbereitschaft bei den SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule gibt es einen großen Teil verhaltensauffälliger SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schule hat ein zu großes Einzugsgebiet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 05

Auf dieser Seite möchten wir etwas über Ihre Haltung zu Inklusion erfahren. Dabei interessiert uns Ihre Meinung unabhängig davon, ob Sie bereits persönliche Erfahrungen mit inklusivem Unterricht haben.

Im Folgenden wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Effekte Sie von Inklusion in Bezug auf verschiedene Aspekte des Schullebens erwarten. Zum anderen bitten wir Sie um eine persönliche Bewertung der Wichtigkeit dieser Aspekte.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
1a. Kinder mit Beeinträchtigung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter SuS mit ähnlichen Schwierigkeiten sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Mir ist es wichtig, dass sich Kinder in der Schule wohl fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2a. Die Erfahrung, auch Kindern mit besonderem Förderbedarf helfen zu können, ist eine emotionale Bereicherung für die LuL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. Es ist mir wichtig, dass LuL sich durch ihre Arbeit auf emotionaler Ebene bereichert fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3a. Auf inklusiven Unterricht sind LuL nicht ausreichend vorbereitet, um angemessen pädagogisch handeln zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Es ist mir wichtig, dass LuL im inklusiven Unterricht pädagogisch angemessen handeln können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
4a. Inklusive Beschulung führt zu Meinungsverschiedenheiten und Spannungen im Kollegium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Die Vermeidung von Meinungsverschiedenheiten und Spannungen im Kollegium ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5a. SuS mit Beeinträchtigung werden in inklusiven Klassen sozial weniger gut akzeptiert und geraten in eine Außenseiterposition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5b. Mir ist es wichtig, dass keiner der SuS in eine Außenseiterposition gerät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6a. Die finanziellen Belastungen für inklusive Schulen sind letztlich geringer als die Kosten für Förderschulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. Es ist mir wichtig, dass die finanziellen Belastungen für inklusive Schulen geringer sind als die Kosten für Förderschulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
7a. SuS lernen durch inklusiven Unterricht, empathisch miteinander umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. Es ist mir wichtig, dass SuS empathisch miteinander umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8a. SuS mit Förderbedarf werden in inklusivem Unterricht kognitiv am besten gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. Es ist mir wichtig, dass SuS mit Förderbedarf kognitiv die beste Förderung erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9a. Inklusive Beschulung führt dazu, dass SuS Heterogenität zu akzeptieren lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. Die Akzeptanz von Heterogenität ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe

10a. In inklusiven Klassen können SuS sich weniger gut konzentrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10b. Dass SuS sich gut konzentrieren können, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11a. Inklusive Beschulung erschwert es den LuL, die Leistungen der SuS gerecht zu bewerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11b. Mir ist es wichtig, dass LuL die Leistungen der SuS gerecht bewerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12a. Die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigung kann für die sogenannten normalen SuS einen Zuwachs an sozialen Kompetenzen bewirken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12b. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen von SuS ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
13a. Inklusion verunsichert die SuS im Umgang miteinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13b. Es ist mir wichtig, dass SuS im Umgang miteinander nicht verunsichert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14a. Durch den Besuch einer Regelklasse können bei Kindern mit Beeinträchtigung Verhaltensauffälligkeiten auftreten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14b. Als Lehrer/in ist es mir wichtig, dass Kinder keine Verhaltensauffälligkeiten entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15a. Die Anwesenheit von verhaltensauffälligen Kindern begünstigt soziale Probleme in der Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15b. Es ist mir wichtig, dass es keine sozialen Probleme in der Klasse gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
16a. Den Eltern die Entscheidung über die Beschulung ihres Kindes zu überlassen, birgt die Gefahr von Fehlentscheidungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16b. Die Vermeidung von Fehlentscheidungen bezüglich der Beschulung der Kinder ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17a. Inklusive Beschulung geht mit erheblichem Zusatzaufwand für LuL einher (beispielsweise für Unterrichtsvorbereitung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17b. Es ist mir wichtig, erheblichen
Zusatzaufwand für LuL zu vermeiden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Seite 06
einst1

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
18a. Inklusion bringt die Notwendigkeit mit sich, individuelle Lernziele zu definieren und zu akzeptieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18b. Es ist mir wichtig, dass Lernziele individuell definiert und akzeptiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19a. Die besondere Aufmerksamkeit, die Kinder mit Beeinträchtigung brauchen, führt zur Benachteiligung der sogenannten normalen SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19b. Mir als Lehrer/in ist wichtig, dass sogenannte normale Kinder nicht benachteiligt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20a. Das Kind mit Beeinträchtigung wird entsprechend seiner Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten in der Kleinklasse oder Förderschule am besten gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20b. Die bestmögliche Förderung von SuS ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
21a. Wenn Kinder mit Beeinträchtigung zu einer Regelklasse gehören, ist es schwer, die Ordnung aufrecht zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21b. Als Lehrer/in ist es mir wichtig, die Ordnung in der Klasse aufrecht zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22a. Bei den Bemühungen, auch Kinder mit Beeinträchtigung zu fördern, werden normal- und hochbegabte SuS unterfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22b. Für mich als Lehrer/in ist es wichtig, alle Kinder im Unterricht gleichermaßen zu fordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23a. Im inklusiven Unterricht ist es schwierig, den Wissens- und Könnensstand der SuS festzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23b. Den Wissens- und Könnensstand der SuS ermitteln zu können, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
24a. Inklusiver Unterricht schult die Kooperationsbereitschaft der SuS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24b. Die Schulung von Kooperationsbereitschaft der SuS ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25a. SuS mit Beeinträchtigung werden durch den Vergleich mit anderen ein negatives Selbstwertempfinden entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25b. Die Entwicklung eines positiven Selbstwertempfindens der SuS mit Beeinträchtigung ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26a. Kompetenter inklusiver Unterricht erfordert von den LuL, zusätzliche Fortbildungen zu besuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26b. Kompetenter inklusiver Unterricht ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
27a. Der Kontakt zu SuS mit Beeinträchtigung kann bei den LuL Berührungängste auslösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27b. Mir ist wichtig, dass LuL keine Berührungängste im Umgang mit SuS haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28a. LuL an Regelschulen können Unterrichtsthemen so vielfältig aufbereiten, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv teilnehmen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28b. Es ist mir wichtig, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29a. Ohne Inklusion verpassen SuS die Chance, mit beeinträchtigten Kindern eine Gemeinschaft zu bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29b. Es ist mir wichtig, dass SuS die Chance bekommen, mit beeinträchtigten Kindern eine Gemeinschaft zu bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe

30a. Über inklusiven Unterricht hinaus wird Inklusion nicht gelingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30b. Es ist mir wichtig, dass Inklusion auch über den Unterricht hinaus gelingt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31a. Kinder mit Beeinträchtigungen beanspruchen im Vergleich zu sogenannten normalen SuS unverhältnismäßig viel Zeit der LuL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31b. Es ist mir wichtig, dass LuL allen Kindern gleich viel Zeit zuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32a. Durch die Anwesenheit von Kindern mit Beeinträchtigung lernen sogenannte normale SuS, individuelle Unterschiede zwischen Menschen besser zu akzeptieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32b. Dass SuS individuelle Unterschiede zwischen Menschen akzeptieren, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft zu weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
33a. Es wird für LuL unmöglich sein, die Leistungen aller Kinder ihren Voraussetzungen entsprechend zu beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33b. Mir ist wichtig, dass LuL die Leistungen aller Kinder ihren Voraussetzungen entsprechend beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34a. Durch die Inklusionserfahrung werden SuS mit Beeinträchtigung in ihrer persönlichen Entwicklung und individuellen Entfaltung unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34b. Mir ist wichtig, SuS mit Beeinträchtigung in ihrer persönlichen Entwicklung und individuellen Entfaltung zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35a. Inklusion ermöglicht SuS mit Beeinträchtigung einen chancengleichen Zugang zu Bildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35b. Dass SuS mit Beeinträchtigung einen chancengleichen Zugang zu Bildung haben, ist mir wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft zu weitgehend zu	trifft voll zu	keine Angabe
36a. Es wird LuL an Regelschulen schwer fallen, das Schulleben so zu gestalten, dass auch Kinder mit schwierigem Sozialverhalten einbezogen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36b. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder in das Schulleben einbezogen werden.

☐☐☐☐☐☐

37a. LuL fühlen sich durch inklusiven Unterricht ohne ausreichende Ressourcen allein gelassen.

☐☐☐☐☐☐

37b. Dass LuL sich nicht allein gelassen fühlen, ist mir wichtig.

☐☐☐☐☐☐

Auch die folgenden Aussagen beziehen sich auf Inklusion in der Schule.

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.

	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
1. Ich habe die Sorge, dass SuS mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. SuS, die sich schwer tun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen SuS in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive SuS sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich SuS mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. SuS, die zur Kommunikation Unterstützung brauchen (z.B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache), sollten mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich SuS mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Auch SuS, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um SuS mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. SuS, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 08
norm

Die Aussagen auf dieser Seite beziehen sich darauf, welche Erwartungen an Sie als Lehrer/in gerichtet sind – und wie Sie diese Erwartungen bewerten.

Wie bereits zuvor, wird jeder Aspekt zweimal nacheinander vorkommen und durch a und b gekennzeichnet sein. Zum einen interessiert uns, welche Erwartungen an Lehrer/innen Sie in Bezug auf Inklusion wahrnehmen. Zum anderen bitten wir Sie um eine Auskunft darüber, für wie ‚richtig‘ Sie persönlich diesen Aspekt halten.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu	keine Angabe
1a. Von mir wird erwartet, dass ich flexibel und angemessen auf die individuellen Erfordernisse aller SuS mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen eingehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1b. Ich finde auch persönlich richtig, flexibel und angemessen auf die individuellen Erfordernisse aller SuS mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen einzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2a. Von mir wird erwartet, dass ich Kinder mit Beeinträchtigung in angemessener Weise in das allgemeine Bildungssystem integriere und individuell unterstütze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2b. Ich finde auch persönlich richtig, Kinder mit Beeinträchtigung in angemessener Weise in das allgemeine Bildungssystem zu integrieren und individuell zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3a. Von mir wird erwartet, dass ich Beeinträchtigung ohne Vorbehalte annehme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3b. Ich finde auch persönlich richtig, Beeinträchtigung ohne Vorbehalte anzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4a. Von mir wird erwartet, dass meine persönlichen Vorlieben oder Abneigungen keine Rolle für mein Verhalten im Unterricht spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4b. Ich finde auch persönlich richtig, dass persönliche Vorlieben oder Abneigungen keine Rolle für das Verhalten im Unterricht spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu	keine Angabe
5a. Von mir wird erwartet, dass ich die besonderen Bedarfe bei der Durchführung und Planung meines Unterrichts berücksichtige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5b. Ich finde auch persönlich richtig, die besonderen Bedarfe bei der Durchführung und Planung meines Unterrichts zu berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6a. Von mir wird erwartet, dass ich Diskriminierung aus Gründen einer Beeinträchtigung bekämpfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6b. Ich finde auch persönlich richtig, Diskriminierung aus Gründen einer Beeinträchtigung zu bekämpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7a. Von mir wird erwartet, dass ich keine Unterschiede im Umgang mit den Kindern mache, die ich unterrichte, auch wenn sie sich sehr voneinander unterscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7b. Ich finde auch persönlich richtig, keine Unterschiede im Umgang mit den Kindern zu machen, die ich unterrichte, auch wenn sie sich sehr voneinander unterscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8a. Von mir wird erwartet, dass ich die besonderen pädagogischen und didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten aufweise oder erwerbe, die notwendig sind, damit Inklusion gelingen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8b. Ich finde auch persönlich richtig, die besonderen pädagogischen und didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten aufzuweisen oder zu erwerben, die notwendig sind, damit Inklusion gelingen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll zu	keine Angabe
9a. Von mir wird erwartet, dass ich Unterschiede zwischen Lernenden als Ressource und Bereicherung für den Unterricht verstehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9b. Ich finde auch persönlich richtig, Unterschiede zwischen Lernenden als Ressource und Bereicherung für den Unterricht zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10a. Von mir wird erwartet, dass ich in multiprofessionellen Teams arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10b. Ich finde auch persönlich richtig, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11a. Von mir wird erwartet, dass ich Vorbehalte oder Scheu gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen überwinden lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11b. Ich finde auch persönlich richtig, Vorbehalte oder Scheu gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen zu überwinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12a. Von mir wird erwartet, dass ich Veränderungen der Schule engagiert mittrage, auch wenn ich nicht an der Entscheidung beteiligt worden bin.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12b. Ich finde auch persönlich richtig, Veränderungen der Schule engagiert mitzutragen, auch wenn ich nicht an der Entscheidung beteiligt worden bin.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Seite 09
filter

Im Folgenden möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihren Erfahrungen mit Inklusion bitten.

Bitte wählen Sie zunächst aus, ob Sie in der Vergangenheit eine inklusive oder integrative Klassen geleitet haben:

☐ nein

☐ ja

Seite 10
php1

Seite 11
vergang**Bitte schätzen Sie:****Wie viele SuS mit Förderbedarf haben Sie bislang ungefähr in Ihren Klassen unterrichtet?**

Geschätzte Anzahl der Kinder:

Wann haben Sie zum ersten Mal eine integrative oder inklusive Klasse betreut?

Jahreszahl:

Im Folgenden möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihren Erfahrungen mit Diversität und Integration / Inklusion in der Schule und einige Einschätzungen bitten:**Haben Sie Erfahrungen im inklusiven oder integrativen Unterricht?**

	gar nicht	sehr wenig	etwas	viel	sehr viel
gegenwärtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vormals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche personellen Unterstützungsleistungen konnten Sie in der Vergangenheit in Anspruch nehmen?

- ☐ Förderschullehrer/innen
- ☐ Sozialpädagoge/innen
- ☐ Schulbegleiter/innen
- ☐ Integrationshelfer/innen
- ☐ Sonstige

In welchen Bereichen mussten Sie bisher besondere Unterstützungsleistungen erbringen?

- ☐ Pflege
- ☐ Begleitung/Mobilität
- ☐ Kooperation mit Eltern
- ☐ Unterricht
- ☐ Kooperation mit Professionellen
- ☐ Andere

Seite 12
inklavorab

Fühlen Sie sich auf Inklusion in der Grundschule gut vorbereitet?

- ☐ ja
- ☐ nur in Bezug auf spezifische Behinderungen
- ☐ nur theoretisch in Bezug auf Inklusion
- ☐ nur in Bezug auf den Unterricht
- ☐ nein

Bitte wählen Sie an dieser Stelle aus, ob Sie aktuell eine inklusive Klasse leiten:

- ☐ nein
- ☐ ja

Seite 13

Seite 14
aktu 1

Wie viele Kinder werden in dieser inklusiven Klasse unterrichtet?

Anzahl der SuS:

Wie viele Kinder mit diagnostizierter Behinderung oder attestiertem Förderbedarf sind aktuell in Ihrer Klasse?

Anzahl der SuS:

Seite 15

Im Folgenden möchten wir Sie um einige ausführlichere Angaben zu den I-Kindern in Ihrer Klasse bitten: Geben Sie uns bitte zu jedem Kind drei verschiedene Auskünfte (zu einer Diagnose, zu der Förderschulform und zu ihrer Einschätzung der Stärke der Einschränkung). Uns ist bewusst, dass die Einordnung bei vielen Kindern schwer fällt, dennoch möchten wir Sie um eine Festlegung bitten, die das Erleben und Verhalten des Kindes am besten repräsentiert.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 1:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 1:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 1:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 2:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 2:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 2:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 3:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 3:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 3:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 4:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 4:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 4:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 5:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 5:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 5:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gibt es weitere I-Kinder, über die Sie eine Einschätzung treffen können?☐ nein☐ ja

Seite 16

Seite 17**Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.**

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 6:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 6:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 6:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 7:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 7:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 7:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 8:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 8:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 8:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 9:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 9:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 9:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 10:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 10:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 10:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gibt es weitere I-Kinder, über die Sie eine Einschätzung treffen können?

- ☐ nein
- ☐ ja

Seite 18

Seite 19

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 11:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 11:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

	sehr gering	gering	mittel- mäßig	stark	sehr stark
Kind 11:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 12:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 12:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 12:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 13:

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 13:

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 13:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 14:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 14:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 14:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nun treffen Sie bitte dieselben Aussagen für das nächste Kind.

Bitte wählen Sie aus, welche Diagnose die Beeinträchtigung des Kindes am besten trifft.

Kind 15:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, welche Förderschulform für das jeweilige Kind am besten passen würde.

Kind 15:

[Bitte auswählen]

Bitte wählen Sie aus, wie stark die Einschränkung des Kindes Ihrer Einschätzung nach ist.

sehr gering gering mittel-
mäßig stark sehr stark

Kind 15:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gibt es Kinder in Ihrer Klasse, bei denen Sie einen besonderen Förderbedarf vermuten, der (noch) nicht diagnostiziert wurde? Falls ja, wie viele?

☐ nein

☐ ja, und zwar:

Welche personellen Unterstützungsleistungen können Sie aktuell in Anspruch nehmen?

☐ Förderschullehrer/innen

☐ Sozialpädagoge/innen

☐ Schulbegleiter/innen

☐ Integrationshelfer/innen

☐ Sonstige

☐ Keine

Als wie gut schätzen Sie das aktuelle Angebot an personellen Unterstützungsleistungen für die Betreuung der Kinder im Unterricht ein?

☐ sehr schlecht

☐ schlecht

☐ mittelmäßig

☐ gut

☐ sehr gut

In welchen Bereichen müssen Sie aktuell besondere Unterstützungsleistungen erbringen?

☐ Pflege

☐ Begleitung/Mobilität

☐ Kooperation mit Eltern

☐ Unterricht

☐ Kooperation mit Professionellen

☐ Andere

☐ Keine

Gibt es Ressourcen, die Sie aktuell vermissen?

Mehrfachnennung möglich

<input type="checkbox"/>	personell	
<input type="checkbox"/>	materiell	
<input type="checkbox"/>	unterrichtsbezogen	
<input type="checkbox"/>	andere	

Wie verfügbar sind spezielle Materialien für den inklusiven Unterricht für Sie?

<input type="radio"/>	sehr schlecht
<input type="radio"/>	schlecht
<input type="radio"/>	ausreichend
<input type="radio"/>	gut
<input type="radio"/>	sehr gut

Gibt es bauliche Barrieren in Ihrer Schule?

<input type="radio"/>	keine
<input type="radio"/>	sehr wenige
<input type="radio"/>	wenige
<input type="radio"/>	einige
<input type="radio"/>	viele
<input type="radio"/>	sehr viele

Gibt es bauliche Barrieren in Ihrer Klasse?

<input type="radio"/>	keine
<input type="radio"/>	sehr wenige
<input type="radio"/>	wenige
<input type="radio"/>	einige
<input type="radio"/>	viele
<input type="radio"/>	sehr viele

Haben Sie im Rahmen von integrativer oder inklusiver Beschulung besondere Vorkommnisse miterlebt, z.B. eine ernsthafte medizinische Krise eines Kindes oder einen besonderen Zwischenfall zwischen SuS?

Bitte beschreiben Sie jedes Vorkommnis in höchstens drei Sätzen.

Bitte beschreiben Sie
kurz die Situation(en).

Seite 21
ausfort

Wie schätzen Sie die Qualität Ihrer Ausbildung im Studium bezüglich der Themen Inklusion und Integration ein?

	unge- nützlich	mangel- haft	aus- reichend	befriedi- gend	gut	sehr gut
bezogen auf den Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bezogen auf die Beeinträchtigung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben Sie in den letzten 5 Jahren Fort- oder Weiterbildungen zum Thema Inklusion besucht?

- ☐ ja
- ☐ nein, da kein Angebot verfügbar
- ☐ nein, da kein Interesse
- ☐ nein, da nicht notwendig
- ☐ nein, da Angebote ungeeignet
- ☐ nein, aus sonstigen Gründen

Wie viel Zeit nahmen die Fort- oder Weiterbildungen in den letzten 5 Jahren zusammen genommen in Anspruch?

Angabe in Stunden:

Zu welchen Themen haben Sie in den letzten 5 Jahren Fort- oder Weiterbildungsangebote besucht?

- ☐ zu unterrichtsspezifischen Themen
- ☐ zu behinderungsspezifischen Themen
- ☐ zu schulspezifischen Themen
- ☐ zu Inklusion allgemein
- ☐ zu sonstigen Themen

Haben Sie spezielle Qualifikationen bzw. besondere Befähigungen im Zusammenhang mit Inklusion, Integration oder dem Umgang mit Menschen mit Behinderung?

Beschreiben Sie diese bitte kurz.

Seite 22

Alles in allem, wie *häufig* hatten/haben Sie in Ihrem Leben Kontakt zu Menschen mit Behinderung?

	kein	sehr selten	selten	einige Male	häufig	sehr häufig
1. privat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. beruflich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Alles in allem, wie viele *unterschiedliche* Erfahrungen haben Sie in Ihrem Leben mit Menschen mit Beeinträchtigung gemacht?

	keine	sehr wenige	wenige	einige	viele	sehr viele
1. privat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. beruflich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie viele Möglichkeiten haben Sie, sich in der Schule über Ihre inklusionsbezogenen Erfahrungen auszutauschen?

- ☐ gar keine
- ☐ sehr wenige
- ☐ wenige
- ☐ einige
- ☐ viele
- ☐ sehr viele

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das Klima im Kollegium Ihrer Schule.

Bitte schätzen Sie ein.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft kaum zu	trifft teilweise zu	trifft weitgehend zu	trifft voll zu
1. Die LuL im Kollegium meiner Schule ziehen an einem Strang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wir Lehrer/innen der Schule sind ein gut eingespieltes Team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Das Klima in unserem Kollegium ist geprägt von gegenseitiger Achtung und Respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mit außergewöhnlichen Vorfällen steht man als LuL an dieser Schule oft allein dar, weil man im Kollegium nur wenig Rückhalt finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich habe den Eindruck, dass man bei Diskussionen in unserem Kollegium zum Thema Inklusion offen seine Meinung sagen kann – egal, welche Position man vertritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben Sie außerhalb des Schulkontexts Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung?

	gar keine	sehr wenige	wenige	einige	viele	sehr viele
Familie / Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engagement / Ehrenamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie heute entscheiden dürften, ob Inklusion in deutschen Schulen umgesetzt wird oder nicht – wie würden Sie sich entscheiden?

- ☐ ja
- ☐ eher ja
- ☐ eher nein
- ☐ nein

Werden Ihrer ganz persönlichen Meinung nach auch Gruppen von Menschen Einbußen auf verschiedenen Ebenen durch Inklusion hinnehmen müssen?

- ☐ Regelschullehrer/innen
- ☐ Förderschullehrer/innen
- ☐ Sozialpädagoge/innen
- ☐ Kinder ohne Förderbedarf
- ☐ hochbegabte Kinder
- ☐ geistig behinderte Kinder
- ☐ Kinder mit chronischen Erkrankungen
- ☐ Kinder an Förderschulen
- ☐ Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung
- ☐ Eltern von Kindern ohne Beeinträchtigung
- ☐ Gesellschaft
- ☐ andere Personengruppen, und zwar:
- ☐
- ☐ keine Personengruppe

Alles in allem betrachtet, wie beurteilen Sie die aktuelle Umsetzung von Inklusion in der Schule?

- ☐ sehr negativ
- ☐ negativ
- ☐ neutral
- ☐ positiv
- ☐ sehr positiv

Alles in allem betrachtet, wie stehen Sie der Inklusion gegenüber?

- ☐ sehr negativ
- ☐ negativ
- ☐ neutral
- ☐ positiv
- ☐ sehr positiv

Seite 24

In der Schule sind viele Herausforderungen zu bewältigen: Vielleicht ist Inklusion nur eine hiervon. Bitte nennen Sie im Folgenden die aus Ihrer Sicht wichtigsten. Sofern Inklusion aus Ihrer Sicht dazu gehört, bitte ordnen Sie sie nach ihrer Wichtigkeit ein.

Nennen Sie bitte die 3 wichtigsten Schwierigkeiten und Probleme, die Sie in Ihrer Schule aktuell wahrnehmen mit je maximal 5 Wörtern.

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>

Nennen Sie bitte die 3 einschlägigsten Vorteile von Inklusion aus Ihrer persönlichen Sicht mit je maximal 5 Wörtern.

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>

Nennen Sie bitte die 3 wichtigsten Gefahren von Inklusion aus Ihrer persönlichen Sicht mit je maximal 5 Wörtern.

1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>

Seite 25

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf Inklusion zustimmen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme kaum zu	stimme teilweise zu	stimme weitgehend zu	stimme voll und ganz zu
1. Ich denke in der letzten Zeit viel über Werte und moralische Fragen nach – das gehört zu Inklusion für mich dazu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich bemühe mich immer darum, jedem Kind gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Seit ich mich mit Inklusion in der Schule beschäftige, begegne ich Menschen mit Behinderung generell anders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Inklusiver Unterricht erfordert oft neue Verhaltensweisen von mir als Lehrer/in – das versuche ich gerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Im vergangenen Jahr habe ich verschiedene Anlässe genutzt, um meine Einstellungen zu Inklusion zu hinterfragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich habe (im zurückliegenden Schuljahr) in meiner Freizeit viel zum Thema Inklusion gelesen oder recherchiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich habe in der letzten Zeit mit Anderen viel über Inklusion gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Inklusiver Unterricht kann manchmal belastend sein – das ist es mir wert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich habe freiwillig Zeit und Arbeit investiert, um Inklusion an unserer Schule voran zu bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Inklusion fordert von mir, manchmal an die eigenen Grenzen zu gehen – ich bin dazu durchaus bereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 26

Inwieweit berücksichtigen Sie die folgenden Gestaltungsmerkmale in Ihrer Unterrichtsdurchführung?

Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das Ihrer Auffassung am ehesten entspricht.

	gar nicht	selten	häufig	sehr häufig
1. Es bestehen Spielräume für Fragen, Ideen, Entdecken und Erforschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich gebe den Kindern Freiraum, individuelle Ziele zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Für SuS, die lange brauchen, um zu verstehen, ist im Unterricht genug Zeit vorhanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich streng an curricularen Vorgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Interessen der SuS werden bei der Wahl der Themen berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich setze Schüler/innenfeedback ein, um Rückmeldung zu meinem Unterricht zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Die Lernangebote sind strukturiert (im Sinne von: ein Thema einer Unterrichtsreihe besteht aus aufeinander bezogenen Teilthemen/Stundenthemen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bei schwierigen Aufgaben ist langsames und sorgfältiges Erklären notwendig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	gar nicht	selten	häufig	sehr häufig
9. Es gibt im Unterricht Phasen mit Erklärungen, Erläuterungen, dem Hinlenken auf Wichtiges und Zusammenfassungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich nehme mir Zeit, um Unterricht zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich achte darauf, dass die Kinder die gleichen Ziele erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Die SuS arbeiten an selbst gewählten Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Bezogen auf die inhaltliche Arbeit werden die Wünsche der SuS berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Im Unterricht sollten die SuS möglichst den gleichen Lösungsweg gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Die SuS bestimmen selbst, ob sie in Partnerschaften oder in Gruppen arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ich denke darüber nach, wie ich meinen Erziehungsauftrag noch besser erfüllen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	gar nicht	selten	häufig	sehr häufig
17. Ich überlege mir immer sehr genau, wie ich Arbeitsgruppen zusammenstelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Die Forderung nach „lebenslangem Lernen“ erfordert gerade beim Unterrichten, dass man ständig an sich arbeitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Gegenseitiges Helfen der SuS untereinander ist ein Unterrichtsprinzip.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Die Unterrichtsthemen führe ich in der geplanten Zeit durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Die SuS arbeiten in offenen Arbeitsformen (z.B. Werkstatt, Stationen, Projekte, Wochenplan).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ich tausche mich mit Kolleg/innen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Die SuS arbeiten an gleichen Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 27

Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie Sie mit Widrigkeiten im Schulleben umgehen.

Bitte geben Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen SuS in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten SuS den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der SuS noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die SuS eingehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SuS engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich traue mir zu, die SuS für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kolleg/innen durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, wie Sie mit Widrigkeiten im inklusiven Unterricht umgehen.

Bitte geben Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft fast nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft fast zu	trifft voll zu
1. Ich kann den SuS meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich bin der Lage, störende oder laute SuS zu beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ich kann genau abschätzen, was meine SuS von dem was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich schaffe es, talentierte SuS angemessen zu fordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft überhaupt nicht zu	trifft fast nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft fast zu	trifft voll zu
10. Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von SuS mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (zum Beispiel mobile Lehrer/innen oder Logopäd/innen) zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich bin in der Lage SuS mit Behinderung gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (zum Beispiel Helfer, andere Lehrer/innen) zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich schaffe es gut, meine SuS zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Inklusion beeinträchtigter SuS wissen, informieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ich kann mit aggressiven SuS gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn meine SuS etwas nicht verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

auf den folgenden Seiten möchten wir Ihnen nun einige Fragen stellen, die sich mehr auf **Sie als Person** beziehen. Es wird um mögliche **Belastungen und Belastungsfolgen** gehen, die der Lehrer/innenberuf und insbesondere die Herausforderungen, die mit Inklusion verbunden sind, mit sich bringen könnten. Und gerne möchten wir auch etwas darüber wissen, welche **Ressourcen** Ihnen zur Verfügung stehen, um **mit Belastungen umzugehen**. Das Projekt soll dadurch dazu beitragen, Lehrer/innen über die fachlichen Kompetenzen hinaus möglichst **gut auf ihren Beruf und insbesondere auf Inklusion** vorzubereiten. Wir wären daher sehr dankbar, wenn Sie auch diesen Teil der Befragung sorgfältig beantworten würden; wir betonen nochmals, dass alle Daten streng anonym behandelt werden.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihr Befinden im Allgemeinen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	weder / noch	stimme eher zu	stimme zu	stimme völlig zu
1. In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgende Aussage bezieht sich auf Ihre **berufliche** Zufriedenheit:

Alles in allem bin ich gegenwärtig mit meinem Arbeitsleben sehr zufrieden.

- ☐ stimme überhaupt nicht zu
- ☐ stimme nicht zu
- ☐ stimme eher nicht zu
- ☐ weder / noch
- ☐ stimme zu
- ☐ stimme eher zu
- ☐ stimme völlig zu

Wie würden Sie Ihren Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?

- ☐ schlecht
- ☐ weniger gut
- ☐ gut
- ☐ sehr gut
- ☐ ausgezeichnet

Die folgenden Aussagen beschreiben Handlungen und Empfindungen im Umgang mit anderen Menschen.

Kreuzen Sie bitte für jede Aussage an, wie selten oder oft Sie so handeln oder empfinden.

	trifft gar nicht zu	trifft kaum zu	trifft wenig zu	trifft etwas zu	trifft ziemlich zu	trifft ganz genau zu
1. Ich versuche, meine Mitmenschen besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Es geht mir nahe, wenn andere ein Missgeschick erleiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Auch wenn ich mir meiner Sache sicher bin, bedenke ich die Argumente der anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin mitfühlend gegenüber Menschen, die Probleme haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bevor ich mich über jemanden aufrege, versuche ich, das Problem mit seinen Augen zu sehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Es tut mir weh, wenn andere ungerecht behandelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 29**Wir bitten Sie, im Folgenden Aussagen dazu zu machen, wie stark Ihr Arbeitsleben Sie belastet.**

Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maß er auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Ich habe viele wertvolle Dinge in meiner derzeitigen Arbeit erreicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Seit ich Lehrer/in bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mit den Problemen meiner SuS kann ich sehr gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Meine Arbeit frustriert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich glaube, ich behandle SuS zum Teil ziemlich unpersönlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Beruf als Lehrer/in.

Bitte geben Sie für jede der Fragen an, inwieweit Sie dieser zustimmen.

	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme zu	stimme voll zu
1. Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich erhalte von meiner/meinem Vorgesetzten bzw. einer entsprechenden wichtigen Person die Anerkennung, die ich verdiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Aufstiegschancen in meinem Bereich sind schlecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich erfahre – oder erwarte – eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich die erfahrene Anerkennung für angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme zu	stimme voll zu
9. Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Wenn ich an all die erbrachten Leistungen denke, halte ich mein Gehalt / meinen Lohn für angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Beim Arbeiten komme ich leicht in Zeitdruck.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Es passiert mir oft, dass ich schon beim Aufwachen an Arbeitsprobleme denke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Wenn ich nach Hause komme, fällt mir das Abschalten von der Arbeit sehr leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Diejenigen, die mir am nächsten stehen, sagen, ich opfere mich zu sehr für meinen Beruf auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Die Arbeit lässt mich selten los, das geht mir abends noch im Kopf rum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Wenn ich etwas verschiebe, was ich eigentlich heute tun müsste, kann ich nachts nicht schlafen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Situationen, in denen man seine Wünsche, Ziele oder Pläne nicht so verwirklichen kann, wie man das gerne hätte.

Bitte kreuzen Sie auf der jeweils vorgegebenen Antwortskala an, inwieweit die Aussage auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	un- bestimmt	trifft eher zu	trifft völlig zu
1. Wenn ich mich in etwas verrannt habe, fällt es mir schwer, einen neuen Weg einzuschlagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, um so erstrebenswerter erscheint es mir oft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bei der Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn sich mir Schwierigkeiten in den Weg legen, verstärke ich gewöhnlich meine Anstrengungen erheblich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Um Enttäuschungen von vornherein zu vermeiden, stecke ich meine Ansprüche nicht allzu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich neige dazu, auch in aussichtslosen Situationen zu kämpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Selbst wenn mir etwas gründlich schiefgeht, sehe ich doch irgendwo einen kleinen Fortschritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	un- bestimmt	trifft eher zu	trifft völlig zu
9. Ein Gebiet, auf dem ich von anderen übertroffen werde, verliert für mich an Bedeutung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich verzichte auch mal auf einen Wunsch, wenn er mir schwer erreichbar scheint.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Wenn ich auf unüberwindbare Hindernisse stoße, suche ich mir lieber ein neues Ziel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Das Leben ist viel angenehmer, wenn ich mir keine hohen Ziele stecke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Viele Probleme schaffe ich mir selbst, weil ich überhöhte Ansprüche habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Wenn ich mich lange vergeblich mit einem Problem auseinandersetze, merke ich oft, dass ich im Grunde auch ohne eine Lösung ganz gut zurechtkomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Im Allgemeinen trauer ich einer verpassten Chance nicht lange nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Veränderten Umständen kann ich mich im allgemeinen recht gut anpassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	un- bestimmt	trifft eher zu	trifft völlig zu
17. Ich kann auch dem Verzicht etwas abgewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ich vermeide es, mich mit Problemen auseinanderzusetzen, für die ich keine Lösung habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ich merke im Allgemeinen recht gut, wann ich an die Grenzen meiner Möglichkeiten komme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wenn etwas nicht nach meinen Wünschen läuft, gebe ich eher meine Wünsche auf, als lange zu kämpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Nach schweren Enttäuschungen wende ich mich bald neuen Aufgaben zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Vor ernststen Problemen verschließe ich manchmal die Augen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Wenn ich nicht bekomme, was ich will, sehe ich das auch als eine Möglichkeit, mich in Gelassenheit zu üben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	un- bestimmt	trifft eher zu	trifft völlig zu
25. Ich kann auch den unangenehmen Dingen des Lebens leicht eine gute Seite abgewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Mit Niederlagen kann ich mich nur schlecht abfinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Selbst wenn alles aussichtslos erscheint, suche ich noch nach Möglichkeiten, die Lage unter Kontrolle zu bringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Wenn ich mir einmal etwas in den Kopf gesetzt habe, lasse ich mich auch durch große Schwierigkeiten nicht davon abbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Wenn ich in Schwierigkeiten stecke, frage ich mich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ich will nur dann wirklich zufrieden sein, wenn sich meine Wünsche ohne Abstriche erfüllt haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie entscheiden, ob etwas richtig oder falsch ist, inwieweit sind folgende Überlegungen für Sie von Bedeutung? Bitte bewerten Sie jede Aussage anhand dieser Skala.

„Überhaupt nicht relevant“ bedeutet, dass diese Überlegung für Sie persönlich nichts mit dem Urteil, ob etwas richtig oder falsch ist, zu tun hat. „Extrem relevant“ bedeutet, dass dies eine der wichtigsten Grundlagen ist, wenn Sie entscheiden, ob etwas richtig oder falsch ist. Mit den Angaben dazwischen können Sie ihre Meinung abstufen.

	überhaupt nicht relevant	nicht sehr relevant	ein wenig relevant	etwas relevant	sehr relevant	extrem relevant
1. Ob einige Menschen anders behandelt werden als andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ob Handlungen aus Vaterlandsliebe geschehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ob jemand einen Mangel an Respekt vor Autoritäten gezeigt hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ob jemand gegen Standards von Anstand und Reinheit verstoßen hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ob jemand in Mathematik gute Leistungen zeigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ob sich jemand für eine andere verletzbare und schwache Person einsetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ob jemand ungerecht handelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ob jemand etwas getan hat, um seine oder ihre Gruppe zu hintergehen und sie zu betrügen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ob jemand sich an die Traditionen der Gesellschaft gehalten hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ob jemand etwas Ekelhaftes getan hat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte lesen Sie sich auch die folgenden Aussagen durch und geben Sie an, wie sehr Sie diesen zustimmen oder diese ablehnen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme kaum zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
1. Mitgefühl für die, die leiden, ist die wichtigste Tugend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn die Regierung Gesetze erlässt, sollten diese immer so sein, dass jeder fair behandelt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin stolz auf die Geschichte meines Landes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alle Kinder sollten Respekt gegenüber Autoritäten lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Menschen sollten keine Dinge tun, die eklig sind, auch wenn keiner dabei gestört oder verletzt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Es ist besser, gute Dinge zu tun, als schlechte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ein wehrloses Tier zu verletzen, ist eines der schlimmsten Dinge, die ein Mensch tun kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Gerechtigkeit ist der wichtigste Grundstein für eine Gesellschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Menschen sollten ihren Familienmitgliedern gegenüber loyal sein, auch wenn sie etwas Falsches getan haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Männer und Frauen nehmen in der Gesellschaft verschiedene Rollen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung und Ihr Vertrauen! Der Fragebogen ist nun beendet.

Sehr gerne möchten wir Sie gewinnen, das Projekt längerfristig zu unterstützen – wir möchten die Befragung in den kommenden Jahren wiederholen, um zu erfahren, ob – und wenn: in welchen Punkten – sich Ihre Haltung zur Inklusion verändert hat. Es wäre uns eine große Hilfe, wenn Sie uns hierzu Ihre Email-Adresse im folgenden Feld mitteilen würden:

Ich bin bereit, an der schriftlichen Befragung zur „Einstellung zur Inklusion in der Schule“ weiter teilzunehmen. Ich habe zur Kenntnis genommen, dass meine Email-Adresse ausschließlich zu diesem Zweck gespeichert und nicht an Dritte weitergegeben wird. Die Email-Adresse wird unabhängig von meinen Daten gespeichert.

Bitte hier Email-
Adresse eintragen

Darüber hinaus würden wir gerne mit einigen Lehrer/innen ausführlichere Interviews führen, um auch über solche Aspekte sprechen zu können, die im Fragebogen nicht angesprochen werden konnten. Wenn Sie bereit wären, ein solches Interview mit uns zu führen, dann möchten wir Sie herzlich bitten, Ihre Email-Adresse nochmals in das folgende Feld einzutragen.

Ich stehe für ein persönliches Interview im Rahmen des Projektes „Einstellung zur Inklusion in der Schule“ zur Verfügung. Ich habe zur Kenntnis genommen, dass meine Email-Adresse ausschließlich zu diesem Zweck gespeichert und nicht an Dritte weitergegeben wird.

Bitte hier Email-
Adresse eintragen

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE ZEIT UND MÜHE!

Wenn Sie Rückfragen zur Studie oder zum Fragebogen haben, wenn Sie Anregungen oder Kritik äußern möchten, rufen Sie uns gerne an:

Für diesen Fragebogen sind Ihre Ansprechpartnerinnen:

Sabine Hellmers
05121 / 883-10938
[Mail an Sabine Hellmers](#)

und

Lydia Schmieder
05121 / 883-10928
[Mail an Lydia Schmieder](#)

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Projekt E1NS, Universität Hildesheim, Inst. f. Psychologie // Inst. f.
Grundschuldidaktik und Sachunterricht,
gefördert durch die VolkswagenStiftung

